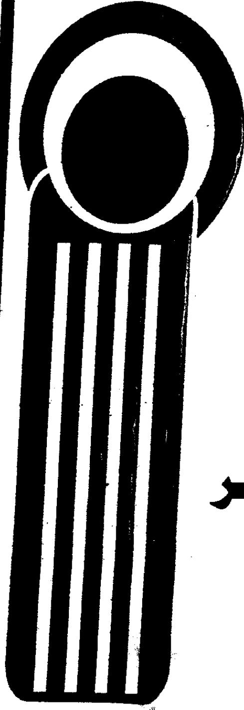
النظرية والتطبيق
في
الإدارة المدرسية



أ.د./ علي صالح جوهر
أستاذ أصول التربية
كلية التربية بدمياط

مقدمة

يعد السلوك التنظيمي عاملا هاما فى فاعلية المؤسسات وتحقيقها لأهدافها حيث يلعب دورا كبيرا فى تصورات النفس المشتقة من علاقة الفرد بالأشخاص ومن ثم يؤثر فى ذاته وفى قدرته على العمل بفاعلية بل وعلى شعوره بالرضا عن العمل .

و لا يقتصر تأثير السلوك التنظيمي على مجال واحد من مجالات الحياة بل يشمل كل مجالات الحياة لذلك فهو من الموضوعات الرئيسية فى الإدارة والتى أصبحت لازمة لكل نشاط يبذل فيه جهد

ومن خلال دراسته يمكن التغلب على كثير من المشكلات التى تواجه الأفراد فى المنظمات والمجتمع بصفة عامة لذلك كان لزاما علينا ان نقدم لطلاب العلم والمديرين والباحثين هذا الكتاب وقد تم عرض موضوعاته على النحو التالي

- العصر الحديث وتأثيره على سلوك الإنسان
- المناخ التنظيمي
- الرضا عن العمل
- التدريب اثناء الخدمة

وقد قمنا بعرض موضوعات الكتاب بصورة مبسطة حتى يستفيد منه المديرون والباحثون وأبناؤنا الطلاب ونسأل الله العلى القدير ان تكون قد أضفنا للمكتبة العربية كتابا نافعا

العصر الحديث وتأثيره على سلوك الإنسان

مقدمة :

يرتكز التقدم الحقيقى للمجتمع عادة علـى مقومـات إنسـانية وثقافيـة وإجتماعية واقتصادية وسياسية من ناحية . ومن ناحية أخرى على ما يسـود المجتمع كله من قيم روحية وأخلاقية وإنسانية. وإذا كان توافر هذه المقومات يقتضى خططا وسياسيات تنموية بعضها قصير المـدى ، وبعضـها الآخـر متوسط المدى ، وبعضها الثالث بعيد الأجل فى مجالات الإنتـاج والعمـران والخدمـات بكافة أنواعها ، فمن الطبيعى أن يتأثر الفـرد بكـل هـذا ، ويؤثر فيه فى نفس الوقت . بمعنى أنه جزء من النظام الاجتمـاعى كلـه ، ولذلك فإنه كما يتأثر بالأنظمة الأخرى للمجتمع يؤثر فيها .

وجاء الاهتمام بسلوك الإنسان، استجابة طبيعية لما تفرضـه خطـط التنمية الطموحة فى البلاد المختلفة من متطلبات فى الموارد البشـرية تحـتم على النظم المختلفة الوفاء بها ، هذا من ناحية . ومن ناحية أخـرى نتيجـة للعديد من المشكلات والعوامل التى ظهرت مع النظام العـالمي الجديـد والتى من أبرزها سرعة نمو المعرفة . فبينما استغرقت المضاعفة الأولـى للمعرفة حوالى ١٤٠٠ عام تقريبا ، يقدر الخبراء أن " حجم المعرفـة الآن يتضاعف مرة كـل بضع سنوات " . ومعنى هذا أننا أصبحنا مضـطرين إلى التخلى عن اعتقادنا بأن يجارى نمـو المعرفة، وأصـبح اعتقادنـا أن الإنسان مفـردة داخل النظام، والنظـام فى حـد ذاتـه مجموعـة مـن الكيانات المـادية التى تتفاعل مع بعضها البعض على أسـاس علاقـات الاعتماد المتبادل بطريقة منتظمة ، وتسعى للوصول إلى هدف محدد ، ومن خلال ذلك يمكن التنبؤ بها. وتختلف الأنظمـة وتتفـاوت إزاء عـدد

المتغيرات التى تكون ذلك النظام والعلاقات التى تربط كل منهـا بـالآخر .

ويتميز النظام بمجموعة من السمات نذكر منها :

١- يتكون النظام من مجموعة من العناصر ، أى المكونات والنظم الفرعية .

٢- للنظام وظيفة وأهداف يسعى لتحقيقها فى إطار تكاملى .

٣- توجد قوانين تحكم العلاقات بين مكونات النظام .

٤- النظام يوجد وسط بيئة أو مجموعة من النظم . وتقوم بينهـا علاقـات بدرجات متفاوتة ومختلفة .

٥- لنظام سماته وحدوده التى تميزه عن غيره من النظم .

٦- للنظام مصادر ونواتج ، أى مدخلات ومخرجات .

والنظام الدولى هو مجموعة من الكيانات المنظمة سياسـيا ، والتـى تتفاعل مع بعضها البعض سعيا وراء تحقيق المصالح الوطنية الخاصة بهـا . وبهذا يمكن التنبؤ بشكل هذا النظام حالياً ومستقبلاً من خلال دراسة ومتابعـة هذه الكيانات وتفاعلاتها وعلاقاتها بعضها ببعض . والمتغيرات هنا هى الدول التى تكون هذا النظام ، والظروف السياسية والبيئية والاقتصادية والاجتماعية التى تحكم وتتحكم ، بتنوعها وتمايزها ، فى هذا النظام الدولى . فالدول تختلف من حيث إمكاناتها المادية والبشـرية والحضـارية ، ومسـتويات الطمـوح الموجودة فى هذه الدول ، وكذلك مدى إفادة كل من هذه الدول من التقنيـات التكنولوجية المعاصرة ، واستعداداتها لاستيعاب الجديد منها ، وقـدرة هـذه الدول على مسايرة المنظومة العالمية فى نظامها الدولى ، أخـذاً وعطـاءاً ، وقدرتها على الحفاظ على هويتها الخاصة ، وسط باقى الدول التى تسعى حالياً لمرحلة من الاستقرار للنظام العالمى ، تتيح المجال للانطـلاق نحـو الغـد بصورة أكثر إشراقاً ، متخلصة من الحروب الطاحنة والأسلحة الفتاكة ، متحدة

فى مواجهة المشكلات البيئية الجديدة ، فى ظل التزايد المضطرد فـــى عـــدد السكان وتغير كثافات توزيعهم على مختلف بقاع الأرض .

ومع نهاية القرن العشرين ، الذى تميز بالصراعات والحروب الباردة وتكريس طاقات وموارد الأمم والشعوب لبناء عناصر قوتها الذاتيـــة، علـــى حساب رفاهيتها وتقدمها فى أكثر الأحيان وبداية القرن الحادى والعشـــرين ، ينبثق لنا فجر عصر جديد يشكل ملامح ما اتفق على تسميته بالنظام العـــالمى الجديد ، كفاتحة لعصر جديد يمثل تغييراً فى نمط الحياة ومستوى التقدم التقنى المبنى على ثورة المعلومات والاتصالات بما تتضمنه مـــن أنشـــطة فرديـــة وجماعية تتعلق بنقل الأفكار والأحداث والبيانات ، والمشاركة فيها كوظيفـــة اجتماعية هامة ، توفر قاعدة للمعلومات بتجميعها وحفظها ومعالجتها ونشرها، ومن ثم تقدم أساساً للتكاتف الاجتماعى ، أو ما يعرف بالاعتماد المتبادل ، مما يقتضى الانتباه والتيقظ ، ورسم سياسة التنمية الوطنية فى إطار عالمى متمثلاً فى ذلك النظام العالمى الجديد .

ولا شك أن الدول الكبرى أعدت نفسها للنظام العلمى الجديد فى شكل اتفاقيات تجارية واقتصادية وافق عليها وانضمت إليها معظم الدول مثل اتفاقية الجات ، والاتفاقيات السياسية كمنح أو منع المعونات الاقتصادية التى تقـــدمها المؤسسات العالمية إلى الدول النامية (صندوق النقد الدولى – البنك الدولى) والاتفاقات الثقافية كالحماية الفكرية وغيرها ، والاتفاقات الاجتماعية كالمسائل المتعلقة بحقوق الإنسان والديمقراطية .

والنظام العالمى الجديد من وجهة نظر المؤيدين له هو شكل من أشكال تبسيط العلاقات بين دول العالم بحيث لا تفصل بينهـــا حـــواجز سياســـية أو

جغرافية أو ثقافية أو مصالح وإنما هناك علاقات متبادلة تأثير وتأثر ، فعل ورد فعل فى حين تنظر الدول النامية أنه نوع من السيطرة والهيمنة الاستعمارية ، وأنها لن تحصد سوى البطالة والفقر والتخلف وضياع الهوية الثقافية لهم ، ومما لا شك فيه أن ذلك يؤثر على المجتمعات وبالتالى على نظمها التربوية ، ومن ثم على الأفراد .

المتغيرات التى أسهمت فى صنع العصر الحديث وتؤثر على سلوك الإنسان:

هناك مجموعة من التغيرات والتطورات التى تمخضت عن ذلك العصر الحديث أجمع عليها العديد من المهتمين بالشئون المجتمعية وتؤثر على سلوك الإنسان وهى :

(١) إطالة فترة التعليم والتدريب :

يعد التعليم والتدريب البوابة الرئيسة إلى السوق العالمية التى تتطلب من العاملين الاستمرار فى عمليات التعليم الإضافى Further Education كوسيلة للحياة فى ظل النظام العالمى الجديد ، فالتعليم والتدريب يساعدان الشركات والمؤسسات الصناعية والتجارية على المنافسة فى سوق العمل ، وأدى التقدم التكنولوجى وصعوبة الكثير من الأعمال وتعقدها فى السنوات الأخيرة إلى إطالة فترة التعليم والتدريب بالنسبة للأفراد من أجل تطوير سلوكهم وإعدادهم اجتماعياً وثقافياً ومهنياً لمواجهة مطالب مجتمعهم.

(٢) كبر حجم المنشآت التى يؤدى فيها الناس أعمالهم :

لقد كان قبيل القرن العشرين حجم الوحدة التى يعمل بها العامل محدودة وتتسم بقلة عدد العاملين فيها ، وبالتالى كانت العلاقات مباشرة بين

الأفراد وكان صاحب العمل يقع عليه عبء تقرير نوع النشاط الذى يزاوله الأفراد إلى جانب مراقبة العمال فى أدائهم لأعمالهم ، ومن ثم فقد يضطلع بكافة السلطات والمسئوليات .

وبداية من القرن العشرين والحادى والعشرين خرج إلى الوجود المنشآت الضخمة كبيرة الحجم التى يؤدى فيها الناس أعمالهم حتى أصبح فى بعض هذه المنشآت ما يزيد على عشرات الآلاف ، وبالتالى تعدد المستوى الوظيفى وتعارضت مصالح وحاجات الأفراد مما ألقى العبء على أفراد هذه المؤسسات ، وأصبح شغلهم الرئيسى هو التنسيق بين الجهود مما يتطلب قدر كبير من المهارات السلوكية بجانب المهارات الفنية ، كما تعقدت شبكة العلاقات الإنسانية بين العاملين ، وأصبح من الضرورى الإلمام بقدر كبير أيضاً من المهارات السلوكية لتوجيه سلوكهم فى مختلف المواقف المعقدة للحياة اليومية .

(٣) الأهداف غير الواقعية التى يضعها الأفراد لأنفسهم :

مشكلة الإنسان فى العصر الحديث أن طموحات الإنسان أكبر من قدراته وإمكاناته ، ولذلك نجد أن الكثير من الأهداف التى يضعها الأفراد لأنفسهم أهدافاً غير واقعية ولا تتحقق ، فعلى سبيل المثال إذا سألت طلاب الثانوية العامة عن أهدافهم المهنية يوضح الطلاب الطب ، الهندسة ، الكليات العسكرية ، والشرطة ، والمجتمع يحتاج إلى المهن الأخرى نفس احتياجه إلى المهن السابقة ، كما أنه ليس لدى كل الطلاب الاستعدادات والقدرات والميول اللازم توافرها للنجاح فى مثل هذه الكليات ، وهكذا بقية الأفراد نجدهم فى حياتهم تطلعاتهم قد تفوق إمكاناتهم بكثير، ولا شك أن الأهداف غير الواقعية تجعل الإنسان يشعر بالفشل والإحباط لعدم تمكنه من تحقيقها ؛ لذا على الآباء

والمعلمين والقادة أن يساعدوا التابعين لهم فى وضع أهداف واقعيـــة يمكـــنهم تحقيقها مما يؤدى إلى رضاهم عن أنفسهم ومجتمعهم .

(٤) سعى الإنسان الزائد والمتطرف فى سبيل إشباع حاجاته :

حاجات الأفراد كثيرة ومتعددة وعلى رأس هذه الحاجات : الحاجـــات الفسيولوجية ، وتتمثل فى حاجة الأفراد إلى المال الذى يكفى لمواجهة حاجاتهم للطعام والشراب والملبس والمأوى ، والأفراد عندما تشبع لهم هذه الحاجـــات يكون من الضرورى إشباع حاجاتهم النفسية الاجتماعية ، وتزداد أهمية وقوة هذه الحاجات الأخيرة كلمـــا ارتقـــى الأفـــراد فـــى مســـتواهم الاقتصـــادى والاجتماعى، وكلما زادت دخولهم بما يزيد عن إشباع حاجاتهم الفســـيولوجية والأساسية ، ومن بين الحاجات النفسية الاجتماعية الحاجة للأمـــن ، الحاجـــة للتقدير ، الحاجة للنجاح ، الحاجة للانتماء ، الحاجة لتحقيق الذات .

والإنسان لم يشغله إشباع حاجاته الأساسية من مأكل وملبس ومســـكن بل نجده يميل إلى اكتناز الملابس وقطع الأثاث والأجهزة الكهربائيـــة وأدوات المائدة الغالية ، وقد لا يستعمل بعضها بل يكون من قبيل تقليد الغير ، وكثيراً ما يرهق الإنسان نفسه لاقتناء تلك الأشياء التى يزدحم بها المنـــزل أحيانـــاً ، ويرى أنها أصبحت من ضروريات الحياة المعاصرة .

(٥) كثرة الجماعات التى ينتمى إليها الفرد :

ينتمى الفرد فى العصر الحديث لعدد كبير من الجماعات ويدخل معها فى علاقات رسمية وغير رسمية ، وقد يكون هذا التفاعل إيجابياً يأخذ مظاهر الحب والإخاء والمشاركة والمنافسة الشريفة والعمل المنتج والتعاون ، فالفرد فى نفس الوقت عضو فى جماعة الأسرة ، والنـــادى ، والعمـــل ، والنقابـــة المهنية؛ لذا عليه أن يلعب أدواراً مختلفة وكثيراً ما تتنازع الجماعات العديـــدة

التى تسمى التبه الفر في وقد . حد . ٤٠٠ جهو . ووقت الفرد . فرئيس العمل في المصنع الكبير يتصارع ، لأنه للعمال الذين يرأسهم ، وللإدارة العليا التى يهمه أن ترضى عنه وعن جهوده حتى تعطيه من الإمكانات ما يمكنه من حسن القيام بدوره وبأعباء وظيفته وعليه أن يوفق بين مطالب هذين الدورين حتى لا يتصارعان أو يتضاربان . كذلك الفرد في مرحلة المراهقة عليـــه أن يتبع المعايير والاتجاهات والقيم التى يستخدمها الرفقاء في إصـــدار الأحكـــام على مظاهر السلوك المختلفة فجماعة الرفاق تحدد قواعد السلوك التى يمكـــن قبولها ـ عتبارها شرعية ، كما تمارس ضغوطاً على الفرد لكى يتوافـــق مـــع قوانينها خاصة إذا كانت متجانسة وقد تختلف

(٦) زيادة قيمة العمل بالنسبة للأفراد :

من العوامل التى تزيد من رضا العاملين عن عملهم في أى مؤسســـة وبالتالى تزيد من إنتاجيتهم وتحسن مستوى أدائهم من الناحية النوعية ، شعور العاملين بقيمتهم وقيمة أعمالهم إلا أنه بالرغم من تنوع الأعمال في العصـــر الحديث وتحسن ظروف العمل وأدواته ووسائله وارتفاع الدخول وانخفـــاض ساعات العمل وزيادة وقت الفراغ وزيادة الرعاية الاجتماعية للعمال ، إلا أن هناك مشكلة يعانى منها معظم العاملين في المؤسسات وهـــو تكـــرار العمـــل يومياً . مما ادى إلى ملل العمال فنجد من عليه أن يســـجل البريـــد الصـــادر والوارد . ومن يكتب الأسماء والأرقام التى علـــى الشـــيكات ، ولا شـــك أن التخصص له مزايا عديدة منها إتقان الفرد للعمل ، إلا أنه أدى إلـــى شـــعور العمال بالملل وفقدان الإحساس العامل بقيمته وقيمة ما يقوم بإنتاجه ، فهنـــاك من يقوم بتحريك مفتاح طوال ثمانى ساعات يوميا ، وهذا الوضع يفرض على القائمين على أداة المؤسسات المختلفة اشعار العاملين بأهمية أعمالهم .

(٧) **التغيرات السياسية والعسكرية .**

يأتى على قمة هذه المتغيرات انتهاء الاتحاد السوفيتى كدولة وكقـوة عظمى ، وبالتالى انحسار المد الاشتراكى الماركسي ، وتفرد الولايات المتحدة الأمريكية بالقمة منفردة ، وعلى الرغم من التأكيد النظرى على احترام حقوق الإنسان ، فأحياناً ما توجد فجوة بين النظرية والتطبيق بسبب هيمنة الولايـات المتحدة على الأمم المتحدة ومجلس الأمن وتستغل وضعها كقوة عظمى وحيدة وتصدر قرارات باسم الشرعية الدولية لحصار بعض الشعوب التى نحوا جانباً عن طاعة أمريكا ، وبالتالى فإنها لا تبدى اهتمامها بقضية الديمقراطية كرسالة أخلاقية ، مضحية بها إذا ما تعارضت مع مصالحها التجارية والاقتصـادية ، ويتطلب ذلك من المؤسسات التعليمية تقديم بـرامج متنوعـة توضـح فيهـا التغيرات الاقتصادية والثقافية والسياسية التى تحكم المنظومة الكونيـة ودور المجتمع أفراداً ومؤسسات فى التعامل مع تلك المتغيرات .

ومن المتغيرات أيضاً الحركة التحررية التى شملت بلدان كثيرة فـى بقاع متعددة ومختلفة من الأرض ، وكذلك إدراك الدول بالخطر الداهم الـذى يحيط بها نتيجة ترسانات الأسلحة المتقدمة والمتطورة خاصة النووية منهـا ، وتهديدها للجميع بدون تفريق بين شمال وجنوب . أو نامى ومتقـدم ، الأمـر الذى فرض متغيراً جديداً هو المطالبة بالسلام ونزع أسلحة الدمار الشامل .

(٨) **التغيرات العلمية والتكنولوجية:**

تمنح التقنيات الحديثة طاقات كبيرة فى شتى مجالات الحياة ، وتـوفر قدرات هائلة يمكن – إذا تم ترشيدها – أن تتيح حل الكثير مـن المشـكلات المختلفة التى تواجه المجتمعات الإنسانية إذا ما حاولنا تسخير العلم فى خدمة ورفاهية الشعوب وتلبية احتياجاتهم .

ويكاد يتفق المفكرون ورجال الاقتصاد على أنه لا يوجد مجتمع يستطيع اقتصاد ينتمى إلى القرن الحادى والعشرين دون بنية تحتية تشمل أجهزة الحاسب الآلى ووسائل الاتصال الخاصة بالمعلومات مما يتطلب إعادة تعليم الأفراد لكى تعتاد وتألف هذه البنية التحتية المعلوماتية ، الأمر الذى يتطلب تجديد التعليم وتطويره .

وقد أدى التطور التكنولوجى إلى ظهور بعض المستحدثات العلمية بالغة الخطورة مثل الاستنساخ وبنوك الأمشاج مما قد يؤدى إلى اختلاط الأنساب ، كما أن استنساخ البشر يتنافى مع الأديان السماوية ، والقيم الأخلاقية .

(٩) التغيرات البيئية والاقتصادية :

لقد حرص الإنسان منذ وجوده على ظهر الأرض على استغلال مواردها لبناء الحضارة الإنسانية ، ولكن التفاعل الوثيق بين العلم وتطبيقاته التكنولوجية من ناحية ، وبين البيئة من ناحية أخرى باعتبارها إطار حياة الإنسان ومصدر ثرواته أثر على طاقة احتمالها وأخل بتوازنها ، ومن ثم برزت المشكلات البيئية ذات الصلة بسلامة الحياة والأحياء على الأرض باعتبارها كبرى القضايا التى يواجهها عالمنا المعاصر ، ومنها مشكلة تلوث الهواء الذى يترتب عليه خطر على صحة الإنسان والبيئة سواء كان هذا التلوث ناتجاً عن عوامل طبيعية أو نشاط إنسانى بما فى ذلك الضوضاء ، ومشكلة تلوث الماء الذى ينتج عنه ضرر بالموارد الحية أو غير الحية ، أو يهدد صحة الإنسان ، أو يعوق الأنشطة المائية بما فى ذلك صيد الأسماك، والأنشطة السياحية أو يفسد صلاحية مياه البحر للاستعمال أو ينقص من التمتع

بها أو يغير خواصها ، ومشكلة تلوث التربة الذى يؤدى من الإقلال من قيمتها أو تشويه طبيعتها أو استنزاف مواردها أو الأضرار بالكائنات الحية .

فالبيئة هى كل ما يحيط بالإنسان وتتأثر بظروفها أحوالـه الصـحية والنفسية ؛ لذا يعتبر تلوث البيئة والأخطار الناجمة عنه بهذه الصـورة مـن الموضوعات الرئيسة فى الوقت الحاضر وسوف تشغل العـالم فـى القـرن الحادى والعشرين لعدة اعتبارات :

(أ) عالمية مشكلة التلوث إذ لا يقتصر تلوث البيئة على دولة دون الأخـرى أو منطقة دون ما عداها .

(ب) يشكل التلوث والأزمات المترتبة عليه تهديداً للأمن القوى بعد أن أصبح التدهور البيئى مصدراً للاضطراب السياسى .

(جـ) تمثل البيئة والمحافظة عليها من التلوث أحد مثلث الحيـاة المسـتقبلية (السكان ، البيئة ، التنمية) أما بالنسبة للتغييرات الاقتصادية فمع فـرض أيديولوجيا النظام الرأسمالى خاصة بعد انتصار النهج الرأسمالى وأفول الاشتراكية ونهاية حرب الخليج الثانية أصبحت الدول الرأسمالية العالمية متعدية الأوطان تفرض هيمنتها على كل أصـقاع العـالم ، إن عولمـة الاقتصاديات وأفول الهيمنة الوطنية ، وإشاحة الدولة عن وظائفها التـى كانت تحقق التوازنات الاجتماعية فى الداخل ساهم فى إشاعة الفوضـى فى تلك البلدان ، وتحويل الدول الوطنية إلى أداة طيعة فى يد الرأسمالى الدولى ، ناهيك عن تحويلها إلى دولة ريعية غير منتجة ومن ثم تابعة .

وقد أدى ما سبق إلى تعاظم دور الاسـتثمار الأجنبـى مـن خـلال الشركات متعددة الجنسيات فى اقتصاد العالم بوجه عام ، ومن ثم تلعـب دوراً ما فى التحكم والسيطرة فى سيادة الدول على مقدراتها الاقتصادية ، كما أنهـا

تؤثر فى مفهوم السيادة الوطنية ، إضافة إلى تقليص دور الدولة فى الإنفاق العام ، وبخاصة فى المجال الاجتماعى كالصحة والتعليم والبنية الأساسية .

ويؤدى النظام الاقتصادى السائد من خلال الشركات متعددة الجنسيات إلى توفير فرص عمل جديدة للمواطنين فى الدول النامية ، ومن ثم تفرض بدورها متطلبات خاصة بشأن العمالة اللازمة مما ينعكس على الأفراد حيث يلزمهم التكيف والعمل مع بيئات ثقافية مختلفة ويؤثر على سلوكهم .

(١٠) التغيرات الاجتماعية :

أدت التطورات الحديثة إلى توحيد متزايد للعالم بوصفه مكاناً للاتصال والتبادل بين البشر وبين الثقافات عن طريق وسائط الاتصال الحديثة الفائقة التقدم والميسرة لجميع . وهنا يحدث التداخل الثقافى والتكشف على العالم .

ومن ذلك نجد أنفسنا أمام نظم عالمى جديد سريع التغير فى بنائه الاقتصادى والاجتماعى ، وفى تقنيات الإنتاج ، وفى مطالب العمالة ، وفى هياكل القطاعات الاقتصادية ، وفى مجالات المعرفة والفنون والثقافة . وهذه المتغيرات تفرض مسئوليات ينبغى أن يعيها المتخصصون والمختصون عنه ويعملون على التصدى لها بعقلية علمية متفتحة ، تستوعب هذه التغيرات وتتفهمها وتتلائم معها .

فالنظام العالمى الجديد يعمل على سحق الهوية والشخصية الوطنية وإعادة تشكيلها فى قالب الهوية والشخصية العالمية ، ذلك التشكيل الذى يفقد فيه الفرد جذوره ويتخلى عن ولائه ، ومن أجل الحفاظ على تلك الهوية يسعى التعليم إلى تقديم تعليم راقى وتدريب متميز ، ومع تطور التكنولوجيا وزيادة

الحاجة إليها يصبح التعليم المتطور والفعال ضروريا من أجل مجتمع له هويته وشخصيته الوطنية .

ومن مظاهر النظام العالمى الجديد على المستوى الاجتماعى انتشار بعض بعض أنماط السلوك الاجتماعى الغربى ، فقد أسهمت ثورة الاتصالات والمعلومات والتقدم المتزايد فى مجال الإعلام فى نشر هذه الأنماط السلوكية بصرف النظر عن مدى قبول أو رفض المجتمعات العربية والإسلامية لهذه الأنماط ، لذلك يجب أن يراعى التعليم فى ظل هذا النظام التركيز على مزيد من المقررات الدينية وبث القيم الخلقية ودعوة الطلاب للتمسك بها ، وأن يكون التعليم بمثابة المصفاة التى من خلالها نأخذ ما يفيد ونتبذ ما لا يفيد ، وفضلاً عن ذلك التوجه لحل مشكلاتنا المحلية واستثمار وقت الفراغ فيها .

سلوك الإنسان فى ظل العصر الحديث :

إن أى تطوير للقوى البشرية فى المستقبل لابد وأن يضع فى اعتباره ما يشهده العالم من تطورات هائلة تتمثل فيما يسمى بالانفجارات الثلاثة ، ويقصد بها الانفجار السكانى ، والانفجار المعرفى ، وانفجار المطامح والآمال. وفى ضوء ذلك ، وفى ظل التفاعلات والعلاقات الموجودة بين الدول المختلفة والتى يطلق عليها النظام العالمى الجديد ، يتسم العصر الحالى بصفات معينة تفرضها الظروف المجتمعية فائقة التطور والتغير والنمو ، مما يلقى على المجتمع بوجه عام مسئولية التوافق معها وإعداد المواطن القادر على معايشتها ، بل والقادر على صنعها ، ومن هذه الصفات :

١- القدرة على مسايرة التقدم العلمى الهائل وما له من أثر على جميع مجالات الحياة متمثلاً فى الثورة العلمية والتكنولوجية ، التى أضحت

اثارها ومظاهرها تتدفق علينا ومن حولنا من كل جانب بصورها المختلفة، حيث لا مكان لمجتمع يعيش فى هذا العصر بدون التفكير العلمى كأسلوب للعمل والبناء ، مما يلقى على التربية مسئولية إعداد الأفراد المتفهمين للعم ، والقادرين على التعامل مع أدواته ، ومساعدتهم على فهم العلاقة بين الأشياء على أساس وحدة المعرفة وتعمق الذات والارتباط بالعصر والتطلع للمستقبل فى مناخ من الاستقلال الذاتى ، وأن يكون التعليم قوة دافعة إلى التغيير والتجديد ، استناداً إلى رؤية كلية قوامها الاستبصار بالواقع والتبصر للمساهمة فى تأسيس مشروع التغيير والتطوير ، والمشاركة فيه .

٢- استيعاب التقدم التكنولوجى الكبير : تتعرض المجتمعات الحديثة لأنماط وضروب من القيم والعلاقات نتيجة وصول التكنولوجيا الحديثة إليها ، الأمر الذى يؤثر فينا أفراداً وجماعات ، مما يعرض الثوابت التى لدينا فى مجال المفاهيم والقيم والعلاقات إلى الاهتزاز ، فتنقسم إزاء ذلك إلى فريق يدافع عن هده الثقافة الوافدة والتعرض لها والاختيار منها بدعوى العلم والحداثة ، وفريق يرفضها حفاظا على تقاليد الحاضر والماضى . مما يلقى على التربية مسئولية إعداد الأفراد القادرين على استخدام منتجات هذه التكنولوجيا والتعامل معها ، عن طريق تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ابتكارياً ، وتأصيل قيمنا بحيث نفيد من كل علم وكل مبتكر وجديد ، على نحو يحفظ علينا هويتنا ويدفعنا إلى التقدم والازدهار فى إطار من القيم الإسلامية .

٣- إدراك الانفجار المعرفى وتعاظم المعرفة ووجود فيض من المعلومات إن هذا يعنى أن الناس مغرقين بالمعلومات من كل نوع ، ومن ثم يميلون

إلى نبذ ما لا يهتمون به اهتماماً مباشراً . وأصبح حجم المعلومات الجديدة هائلاً ويتزايد عمرها قصراً ، فما هو حقيقة وصادق اليوم كثيراً ما يكون كاذباً غداً . أى أن كل عبارة تعبر عمل نطلق عليه حقيقة اليوم قد نجـد عكسها صحيحاً غداً ، الأمر الذى يدعو إلى تزويـد الأفـراد بالحقـائق والمفاهيم والمعلومات والمهارات العلمية المناسبة . مع تنمية جوانب النمو الانفعالى للفرد ، وكذلك تنمية جوانب النمو النفسى والمهارات الحركيـة التى تؤهل الفرد للاستفادة من تطبيقات العلم فى حياته العامة والخاصة .

٤- التكهن بطبيعة ونوعية المشكلات التى تواجه الأفراد مسـتقبلاً بسـبب السرعة الكبيرة للتقدم العلمى ، مما يستلزم إعداد الأفراد القادرين علـى مواجهة مشكلاتهم وحلها بطريقة علمية (تنمية مهارات التفكير العلمى).

٥- احتواء طغيان المادية كأحد آثار التقدم العلمى ، مما يلقى على التربيـة عبء إعداد الأفراد الواعين بالاتجاهات والقيم السليمة النابعة من طبيعـة الأديان لضمان حسن تكيفهم مع مجتمعهم المتغير .

٦- إدراك أبعاد تعاظم وسائل الاتصال ونقل المعلومات وسرعة تداولها عبر الدول ، خاصة مع تطور الحاسبات الآليـة ذات القـدرة الفائقـة علـى الاضطلاع بمختلف الوظائف التى تناط بها ، وما ترتب على ذلـك مـن اختصار غير معهود للزمن والمسافات بين مختلف مناطق العالم ، الأمر الذى جعل أفكارنا ومفاهيمنا عن الظواهر والأشياء ، تتأثر إلى حد بعيـد بالأحداث الجارية والتطورات المتلاحقة على امتداد هذا العالم ، والسرعة فى التواصل وفى معدل التغيير يلقيان على التربية مسئولية إعداد الأفراد القادرين على إدراك أهمية التفاهم الدولى والتعاون العالمى . وفـى هـذا

الصدد يمكن التساؤل : هل تتفوق وسائل الاتصال وتنتشر بحيث تسمح بالتعليم عن بعد ، وتنتهى الدراسة الجماعية والفصول التقليدية وتغلق المدارس وتتم الدراسة بواسطة الدوائر – المفتوحة والمغلقة – والأشرطة والديسكات ؟ وما شكل التربية والتعليم فى ضوء ذلك ؟

٧- تجنب الآثار السلبية للتقدم العلمى (كالدمار الذى حل بالبشرية فى هذا القرن) مما يلقى على التربية مسئولية إعداد الأفراد القادرين على استخدام العلم فى الأغراض العلمية السليمة لأجل تطوير مجتمعهم .

٨- القدرة على التعلم المستمر : كان من جراء النمو السريع للمعرفة ، أن أصبح من غير الممكن أن تساعد المؤسسات التعليمية الأفراد على اكتساب كل الحقائق العلمية المتعلقة بالموضوعات الدراسية المختلفة أثناء وجودهم بها . ومن ثم فقد أصبح من الأهداف التربوية الهامة اليوم أن تعلم المؤسسات التعليمية طلابها كيفية التعلم ، وان تنمى فيهم اهتماماً قوياً بالدراسة المستمرة بغير انقطاع ليواصلوا تعلمهم بعد التخرج .

٩- تنمية إدراك الفرد لذاته : يقصد بمفهوم الذات ، فهم الفرد لنفسه ولكى ينمى الفرد مفهوماً صحياً للذات ، يجب أن يدرك من هو ، ما هى قدراته أو قدراتها ، ما هى قيمته النسبية فى هذا العالم ، وفى عالمه الخاص ، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فإنه يجب أن ينمو فى جو تحيط به السعادة ويشعر فيه بالأمن والثقة .

١٠- التمسك بالقيم الأخلاقية : إن لكل مجتمع ظروفه الخاصة ، ومن ثم قيمه الخاصة به . وعادة ما تكون هذه القيم عرضة للتأثر بما يصيب المجتمع من متغيرات ، فتترتب من جديد ، كما تبرز قيم جديدة ، ويقع

على عاتق المؤسسات المختلفة مسئولية مواجهة التيارات التى تصيب القيم سواء كانت تيارات إيجابية أم تيارات سلبية من ناحية ومن ناحية أخرى تأكيد القيم والاتجاهات المجتمعة وتنميتها . وهناك اتفاق عـام علـى أن الفضائل المتعلقة بالاستقامة ، والأمانة والصدق ، واحتـرام الآخـرين ، والعدل ، والروح الرياضية ، والتسامح ، والصبر ، والكياسـة ، كلهـا فضائل خلقية مرغوبة .

١١- القدرة على الحياة الاجتماعية النشطة : تحمل المؤسسـات المختلفـة مسئولية خطيرة تجاه المجتمع ، تتلخص فى إعداد الأفراد نفسياً وعمليـاً للحياة ، ففيها ينال الفرد مقومات نموه العقلى والجسمى والصحى ، ومنها يستقى عاداته وتقاليده ، ويتعلم التعاون ، والتضحية ، والوفاء ، والصدق والعطف على الآخرين واحترامهم ، وتحمل المسئولية .

المناخ التنظيمى

مقدمة :

يلاحظ أن ثمة اختلافا بين المدارس فيما يتعلق بما يسود فيهــا مــن مناخ. ففى الإمكان ملاحظة نمط من تلك المدرسة يكون فيها المدير والمعلمون مملوئين بالنشاط ، وتسود بينهم علاقات الصداقة والود ، فضلاً على شعورهم بالثقة فى النفس والفخر بالانتماء لمدرستهم ، بالإضافة إلى إحساسهم بالمتعــة فى العمل معاً ، وفى نمط آخر من المدرسة قد يحاول مديرها أن يخفى افتقاره لمهارة التوجيه وضعف كفاءاته الإدارية خلف ستار السلطة ، ومن ثم ينتج هن هذا زيادة الإحساس بشعور التباعد وعدم الألفة بــين الأفــراد داخــل تلــك المدرسة، فضلاً على انخفاض روحهم المعنوية وضعف مشــاعر الاعتــزاز بالانتماء لها . ومما لا شك فيه أن كلا النمطين من المناخ لــه تــأثيره علــى الأفراد إيجاباً أو سلباً . وفى نمط ثالث قد لا تتصف المدرسة بصفات إيجابية أو سلبية ، بل يظهر الأفراد داخل المدرسة مــن مــدير ومعلمــين وطــلاب وغيرهم وكأنهم يؤدون دورا فى تمثيلية ، ومع أن التمثيلية قد تكون سلسلة إلا أنها قد تحمل معنى ضئيلا بالنسبة للمشاركين فيها ومن ثم لا يبــدو العــرض حقيقيا ، وهكذا عندما ينتقل الفرد من مدرسة إلى أخرى يجد لكل واحدة سمات فريدة تختلف عن سمات غيرها أو مجموعة من الصفات المميزة التى تنــتج عن سلوكيات المعلمين بها وهى تعبر عن المناخ التنظيمى .

وقد حظى موضوع المناخ التنظيمى باهتمام عدد كبير من البــاحثين والمهتمين بمجالات التربية ، وعلم النفس التعليمى . وخاصة فــى العقــدين الأخريين وذلك لاعتبارات عدة يمكن الإشارة إلى بعضها فيما يلى :

- أوضحت نتائج البحوث والدراسات وجود علاقة بين المناخ التنظيمي السائد في المدارس التعليمية وبين دافعية الأفراد وروحهم المعنوية ورضاهم عن عملهم .
- أشارت نتائج البحوث والدراسات إلى وجود علاقة بين المناخ التنظيمي السائد في المدارس وبين كفاءة العملية التعليمية بحيث يصبح نمط المناخ التنظيمي السائد في مدرسة ما معيارا لفاعلية تلك المدرسة .
- إن الاتجاه الحديث في علم الاجتماع يذهب إلى استخدام مدخل تحليل النظم كوسيلة لفهم المدارس ، ومن ثم استخدم هذه الاتجاه في تطوير الجوانب المختلفة للمدرسة ، وبما أن المناخ التنظيمي عنصر من عناصر النظام فهو بالتالي يستحق الاهتمام والدراسة .
- إن وصف المدرسة من خلال المناخ التنظيمي يعد محاولة لتخليص انطباع النمط الشامل للحياة داخل المدرسة .
- إن المناخ التنظيمي لا يقتصر تأثيره على سلوك الأفراد في المدرسة فحسب ، بل يمتد تأثيره إلى المدارس من خلال تفاعلها معا .
- تتميز كل مدرسة بمناخ فريد خاص بها تختلف به عن غيرها من المدارس مما يتبعه بالضرورة وجود اختلافات جوهرية يصعب وصفها وقياسها دون إجراء دراسة بحثية .
- إن فهم المناخ يساعد على معرفة السلوك الكائن في المدارس من ناحية، وعلى توقع السلوك المنتظر من الأفراد من ناحية أخرى .

وقد تجسد اهتمام الباحثين فيما قاموا به من دراسات بغية التعرف على الأنماط المختلفة للمناخ التنظيمي وعلاقته ببعض المتغيرات مثل الرضا الوظيفي ، والقيادة ، أداء الأفراد تحصيل الطلاب وغيرها

تطور المناخ التنظيمي :

ثمة ارتباط وثيق بين تطور مفهوم المناخ وتطـور مفهـوم الإدارة ، ومن ثم فإنه من الضروري عرض المراحل التي تطورت خلالهـا نظريـات الإدارة مما يفيد في فهم المناخ التنظيمي .

وقد تطور مفهوم الإدارة في ثلاث مراحـل أساسـية تشـكل ثـلاث نظريات هي النظرية التقليدية من ١٩٠٠م حتى ١٩٣٠م ، ونظرية العلاقـات الإنسانية من ١٩٣٠م حتى ١٩٤٠م ، ثم أخيرا النظرية السلوكية مـن ١٩٤٠ حتى الآن . وسنتناول تلك النظريات بشيء من التفصيل .

النظرية التقليدية للإدارة ١٩٠٠م ١٩٣٠م :

لقد كان العامل قبيل القرن التاسع عشر يؤدي عمله في إطار محـدود من العلاقات نظرا لصغر حجم الوحدة التي كان يعمل بها ، وقلة عدد المعلمين فيها ، بالإضافة إلى تلقيهم التعليمات من صاحب العمل مباشرة ، الأمر الـذي صبغ مناخ العمل بطابع العلاقات الشخصية المباشرة بين المـدير والمعلمـين فصاحب العمل يقع عليه عبء تقرير نوع النشاط الذي يزاوله الأفـراد إلـى جانب إدارة العمل ومراقبة العمل في أدائهم لأعمالهم ومن ثم فقد كان يضطلع تقريبا بكافة السلطات والمسئوليات . ولقد أدى الاقتصاد الرأسمالي القائم على المنافسة الحرة ، بالإضافة إلى الاتجاه إلى الترشيد ، فضلا على تفسير السلوك الإنساني والسلوك التنظيمي استناداً إلى مفاهيم العلوم الطبيعية النامية في ذلك الوقت ، وكذلك التطور الصناعي ، والثورة التكنولوجية إلى ميلاد النظريـة التقليدية للإدارة في أوائل القرن العشرين والتي سادت حتى الثلاثينيات منه .

وقد أرسى مبادئ تلك النظرية رواد الإدارة الأوائل أمثـال فردريـك تايلور ، وماكس فيبر ، وموني ، ويورك ، وكرايشنوني الذين اهتموا بالدعوة إلى التركيز على زيادة الإنتاج وتحسينه ، الأمر الذى أدى إلى اعتبار العامل أداة للإنتاج يمكن التحكم فيه وتوجيه سلوكه طبقاً لطرق الأداء المحددة من قبل الإدارة . فكل عضو فى التنظيم له مهمة محددة ينبغى عليه القيام بها وتطويع نفسه لمتطلباتها بغية الحصول على الحافز الاقتصادى . وقـد جـاءت تلـك الأفكار كنتيجة لتصور الإنسان على أنه عقلانى بطبيعته ، ومن ثم فعليـه أن يطيع وينفذ ما يطلب منه طالما أن هناك توازنا عقلانيا رشيدا بين أدائه للعمل فى المدرسة والعائد الاقتصادى الناتج عن عمله . هذا بالإضافة إلى اعتبـار مهمة المديرين هى توزيع السلطة مما جعل الأفراد يغالون فى التمسك باللوائح والتعليمات خوفا من المساءلة ، وأدى إلى مزيد من الرقابة الشديدة على العمل لاعتقادهم أنها شرط أساسى لنجاح البناء التنظيمى ومن ثم قامت القيادة علـى استخدام السلطة والنفوذ ، كما اعتمدت على خضوع معظم الأفـراد لأوامـر الرؤساء مما أدى إلى وحدة الأمر ومركزية اتخاذ القرارات بمعنى أن تسـير خطوط الاتصال فى اتجاه واحد من أعلى إلى اسفل فى شكل تعليمات وأمـور تصدر من الرؤساء إلى المعلمين دون أن يكون لهم حرية إبداء الرأى فيها .

ويتضح مما سبق أن مؤسسى النظرية التقليدية يبنـون رأيهـم علـى مسلمة مؤداها انعزال التنظيم عن البيئة التى يوجد فيها ، ومن ثم اعتقدوا بأنه ليس هناك مؤثرات خارجية تؤثر على الأفراد وتتأثر بهـم ، فـالأفراد فـى نظرهم أشبه بالآلات لا يدفعهم إلى العمل سوى الحافز الاقتصادى ، ومن ثـم أغفل مؤسسى النظرية جوانب هامة ورئيسية فى حياة هؤلاء الأفراد كالدوافع الإنسانية الأخرى ، والطبيعة النفسية والاجتماعية لهم ، بالإضافة إلى ما قـد

ينشأ من علاقات إنسانية داخل العمل . وقد أدى هذا إلى وجود تفسيرات أخرى مغايرة لتلك النظرية .

نظرية العلاقات الإنسانية ١٩٣٠م – ١٩٤٠م :

لإن تركيز حركة الإدارة العلمية على الاهتمام بالعمل ومعاملة من يؤديه وكأنه آلة صماء مع إغفال الحوافز النفسية والعلاقات الاجتماعية ، قد أدى إلى الكثير من ردود الفعل لعل أبرزها نمو وتطور حركة العلاقات الإنسانية فى الثلاثينيات والأربعينيات من هذا القرن والتى كانت بمثابة دعوة إلى تصحيح المفاهيم والمبادئ التى رسخت فى الأذهان وأثرت على التطبيق ، فأصحاب هذه النظرية يختلفون من ناحية عن أصحاب النظرية التقليدية فى نظرتهم إلى أن التنظيم مكون من أشخاص لهم احتياجات وأهداف مشتركة ، فضلاً على أن دوافعهم تشكل عنصرا على جانب كبير من الأهمية فى الضغط عليهم للقيام بتصرفات معينة والتى قد تكون متطابقة تماماً مع تعليمات الرؤساء أو متطلبات المواصفات الوظيفية ، كما قد تكون فى أحيان أخرى – وهذا هو الغالب – متعارضة معها . كذلك يختلفون من ناحية أخرى فى ضرورة العمل على تهيئة الجو المناسب والملائم للعمال بالإضافة إلى ضرورة توفير الحوافز للعمال والعدالة فى توزيع الحوافز المادية والمعنوية حتى يستطيع الأفراد العمل بكفاية وإنتاجية أعلى .

وتعتبر مارى باركر فوليت أول من اهتم بدراسة العلاقات الإنسانية فقد أولت اهتمامها إلى الجانب السيكولوجي للتنظيم الإدارى ومن أبرز آرائها التى نادت بها فكرة القوة المشتركة وإحلالها محل القوة المتسلطة ، وفكرة المسئولية المتجمعة وإظهار أنها نتيجة حتمية لتنوع وتعدد الوظائف للمدرسة الواحدة بيد أن التون مايو عالم الاجتماع بجامعة هارفرد الأمريكية يعد

المؤسس الحقيقى لمدرسة العلاقات الإنسانية حيث أجرى مع فريق من معاونيه من أعضاء هيئة التدريس تجارب رائدة استهدفت التعرف على أهمية العلاقات الإنسانية فى تحقيق إنتاجية عالية فى شركة وستون إليكتريك فى مصانع هاوثون فيما بين أعوام ١٩٢٧م – ١٩٣٠م وقد أسفرت تلك التجارب عن نتائج هامة منها أن العامل ليس أداة طيعة فى يد الإدارة تحركه كيفما شاءت ، ولكن ذا شخصية مستقلة يمكن أن تتفاعل مع الجماعة تؤثر فيها وتتأثر بها ، ومن ثم فإن الاهتمام به يعد أمرا ضروريا لا غنى عنه فكمية العمل التى يؤديها لا تتحدد طبقا لطاقته الفسيولوجية فحسب وإنما تتحدد أيضاً وفقاً لطاقته الاجتماعية ، كما أوضحت النتائج أن الحوافز والمكافآت غير الاقتصادية تلعب دورا رئيسا فى شعور الأفراد بالرضا . وبالإضافة إلى ذلك كشفت النتائج عن أهمية الجماعات فى تحديد سلوك العمال حيث أن السلوك الفردى للعامل يعتبر انعكاس لأفكار الجماعة واتجاهاتها ورغباتها وبالتالى لا يمكن النظر إلى العمال على أنهم أفراد منعزلين . ولقد كانت هذه النتائج بمثابة نقطة تحول فى الفكر الإدارى ، كما تمخض عنها مدرسة جديدة فى الإدارة سميت " بمدرسة العلاقات الإنسانية " والتى من أهم المبادئ التى تستند إليها ما يلى :

- إن التنظيم عبارة عن تلك العلاقات التى تنشأ بين مجموعات الأفراد وليس مجرد وجود هؤلاء الأفراد بطريقة انعزالية ليست مترابطة .
- إن السلوك التنظيمى يتحدد وفقاً لسلوك أفراد التنظيم الذين يتأثرون بدورهم بضغوط اجتماعية ناشئة عن التقاليد والعرف التى تؤمن به الجماعة وتجعله ملزما لأعضائها .
- إن القيادة الإدارية تلعب دورا رئيسيا فى التأثير على تكوين الجماعات وتعديل تقاليدها بما يتناسب مع أهداف التنظيم من ناحية ، ومن ناحية

أخرى فهى تعمل على تحقيق درجة أكبر من التقارب والتعاون بين التنظيم الرسمى وغير الرسمى .

- إن السبيل لتحقيق هذا التقارب هو إدماج التنظيم غير الرسمى فى التنظيم الرسمى عن طريق إشراك العمال فى عملية الإدارة ، وتحملهم مسـئولية العمل على تحقيق أهداف التنظيم .
- إن الاتصالات بين أجزاء التنظيم ليست قاصرة على شـبكة الاتصـالات الرسمية بل هناك أيضاً شبكة للاتصالات غير الرسمية والتى قـد تكـون أكثر فاعلية فى التأثير على سلوك المعلمين .

ويتضح مما سبق أن هذه النظرية تعتمد على اللامركزية بدرجة كبيرة فالقيادة فيها غير مقيدة بمعنى أن الفرصة متاحة لأعضاء التنظيم كى يمارسوا القيادة ، ويشاركوا فى صياغة الأهداف وفى اتخاذ القرارات ، وفى المساهمة فى وضع السياسات والبرامج وتنفيذها وتقدير النتائج وبذلك تكـون قنـوات الاتصال مفتوحة أمامهم ويمكنهم الوصول إليها بسهولة .

المدرسة السلوكية ١٩٤٠م حتى الآن :

لقد استفادت المدرسة السلوكية من مدرستى الإدارة العلمية والعلاقات الإنسانية فقامت بإجراء بعض التعديلات والإضافات المهمة لهما . فالسلوكيون يركزون من ناحية على تحليل المفاهيم الأساسية للسلوك الإنسـانى الخاصـة بالتعليم مثل الشعور ، والإدراك ، والدافعيـة ، والتفكيـر ، والاتجاهـات ، والشخصية وذلك لإيمانهم بأن الإنسان أهم عناصر الإنتاج جميعا وإذا نجحت الإدارة فى قيادته وتوفير جو العمل الملائم له أمكنها تحقيق أهداف التنظـيم . كما يعتمدون من ناحية أخرى فى بحث السلوك الإنسانى على مجموعة مـن العلوم فساعد علم النفس بالعديد من الاختبـارات النفسـية ، والكثيـر مـن

الدراسات المتعلقة بالإدراك والتفكير ، والرضا عن العمل . وبالإضافة إلى ذلك فقد ساعد علم النفس الاجتماعي بتوضيح كثير من المبادئ الخاصة ببيئة العمل ، كما كان لعلم النفس الصناعي دور كبير في الدراسات الخاصة بالدوافع والاتجاهات ومن ثم أخذت مساهمات علم النفس وعلم الاجتماع دورها البارز في تفسير السلوك في المدارس .

ولقد حاول هارولد Harold تحديد خصائص المدرسة السلوكية فيما يلي :

- مدرسة علمية تطبيقية تقوم بفحص فرضياتها في مناخ مختبري توطئة لتطبيق تلك الاتجاهات في محيط العمل .
- مدرسة معيارية قيمية من حيث أنها تعمل على تطبيق نتائج أبحاثها بهدف الحصول على تغيير في اتجاهات معينة في السلوك الإنساني مع استمرارية الاهتمام بالجانب الإنساني في المدرسة .
- مدرسة إنسانية تؤمن بأن للإنسان حاجات ودوافع تؤثر على سلوكه ومن ثم فلابد من ضرورة إشباع تلك الحاجات .
- ترى أن أهداف الأفراد المعلمين غالبا ما تتفق مع أهداف المدرسة التي يعملون بها ومن ثم ينبغي إشراكهم في جميع مراحل الإنتاج لكي تتحقق أهداف المدرسة .
- تحرص على تغيير جو المدرسة إلى الأفضل لزيادة الرضا الوظيفي ، ويرتبط بذلك الاهتمام بتغيير البيئة النفسية للمعلمين من خلال التعرف على أهدافهم ومساعدتهم على تحقيقها وتنمية شعور الإنجاز لديهم .
- تهتم بمجموعات العمل وتستخدم ديناميات الجماعة لتحقيق أهداف المدرسة.

- تستخدم أسلوب المشاركة الفعلية للمعلمين فى اتخاذ القرارات المهمه .
- تهتم بتنمية المهارات الإنسانية والعلاقات بين الأفراد فيما بينهم .
- ترى أن الصراع الناتج عن التفاعل بين الأفراد كأفراد ، وبينهم كمجموعات صغيرة داخل المدرسة ظاهرة صحية ومن ثم تدعو الأطراف المتنازعة لحل صراعاتهم وطرحها على مائدة البحث للتوصل إلى حلول .
- تتصور المدرسة على أنها كائن حى لها أبعاد إنسانية واقتصادية واجتماعية ومن ثم فإن إصلاح النظام الشامل لا يتم إلا بإصلاح أجزائه المختلفة .
- تنظر إلى عملية التغيير على أنها عملية مستمرة ولا ينبغى أن تقاوم .

ويتضح مما سبق تركيز المدرسة السلوكية على دراسة سلوك الفرد والمجموعات الصغيرة باعتبار أن فهم سلوكهما يساعد فى التعرف على سلوك المنظمة ، ومن ثم أبرزت أهمية دور الفرد والجماعات الصغيرة فى المنظمة، مستعينة بكل من علم النفس وعلم الاجتماع فى توضيح المفاهيم التى جاءت بها مما أدى إلى إضافة أبعاد جديدة لتلك المدرسة والتى لم تقتصر على المجال الصناعى فقط ، فقد بدأ منذ الأربعينيات الاهتمام بدور العلاقات الإنسانية فى مجالات أخرى ، لعل من أبرزها المجال التربوى ذلك أن أحق الناس بعلاقات إنسانية رفيعة فى محيط العمل هم أولئك الذين يضطلعون بمسئولية التربية ويتخذون من مقومات الذات الإنسانية مجال اهتمامهم . وقد أدى ذلك إلى إجراء كثير من الدراسات لمعرفة نمط العلاقات السائدة فى المدارس التعليمية ، وقد تنوعت التصنيفات التى قسمت على أساسها أنواع العلاقات المدرسية، ويعد تصنيف العلاقات على أساس ديمقراطى ، وديكتاتورى ، وفوضوى من أقدم تلك التصنيفات .

أولاً : النمط الديكتاتوري :

ويطلق عليه النمط الاستبدادى المتسلط أو النمط الأوتوقراطى ، كذلك يسمى أيضاً بالنمط السلبى لأنه يقوم على استخدام أسلوب التحفيز السلبى القائم على العقاب والتهديد .

ويتسم من يتولى مسئولية الإدارة فى ظل هذا النمط باستقطابه كل السلطات وتركيزها فى يده وحده . فهو يحتفظ لنفسه بالقيام بكل صغيرة وكبيرة ، كما يقرر ما يجب عمله وكيفية تنفيذه بل ويقرر لكل عضو زملاءه فى العمل . ومن ثم يرسم القائد الديكتاتور بنفسه كل شيء لمجموعته متخذا من سلطته الرسمية أداة ضغط وتحكم فى مرؤوسيه لإجبارهم على إنجاز العمل وطاعاتهم له . وقد يأخذ هذا الضغط أشكالا مختلفة منها الفصل ، أو الخصم من المرتب ، أو الحرمان من المكافآت لكل من يتجرأ بنقد أو اعتراض أو تقصير . وكذلك فهو يحتفظ أثناء العمل بمسافة تضمن بقاء المرؤوسين بعيدا عن الاختلاط به حتى يظل لهيبته وأوامره واجب الإذعان . كما أنه يحافظ دائماً على مركزه حيث يبدو اهتمامه بنفسه واضحاً من خلال تحسين مركزه ولو على حساب مرؤوسيه ، لذا فإنه فى الغالب ما ينسب كل نجاح يتحقق فى إدارته لنفسه وليس لموظفيه وكأنه حقق هذا النجاح بمجهوده الفردى ، بيد أنه إذا فشل فى حل بعض المشكلات فإنه يحاول التنصل من المسئولية متهما مرؤوسيه بالقصور وضعف الفهم وقلة الالتزام بتعليماته وأوامره .

وبالإضافة إلى ما سبق فإنه يخشى التغيير ويلجأ إلى أساليب ملتوية ، كما يمنع نمو علاقات قوية متبادلة بين الأعضاء مما يجعل هذا النمط يتصف بوجود قدر ضئيل من الثقة والطمأنينة لدى كل من الرؤساء والمرؤوسين .

والاتصالات فى هذا النمط تبدأ من أعلى وتتدفق إلى أسفل حيث يتم صنع القرار من جانب واحد فى قمة التنظيم مع وجود قدر ضئيل من المشاركة فى مسئولية صنع القرار مما يجعل أنماط التفاعل بين أعضاء المدرسة خاصة المستويات العليا محددة .

ومما لا شك فيه أن هذا الأسلوب يشعر المرؤوسين الذين يعملون مع القائد المتسلط أن واقع الأوامر عليهم كالدوى يصم الآذان ، وينظرون إلى قائدهم وكأنه ملك مستبد يحكم من على كرسى العرش مما يثير عداءهم على نحو صريح أو ضمنى متمثلاً فى صورة المقاومة الإيجابية أو السلبية ، كما تمتلئ نفوسهم بالحقد والحسد فيتشاحرون فيما بينهم ، وكذلك تتفشى روح السلبية بينهم فيتعود بعضهم الاعتماد على القائد فلا يستمر العمل إلا بوجوده ، فإذا ما تغيب يميل النشاط إلى التوقف أو لا يتقدم إلا بمعدل بسيط .

وإذا نظرنا إلى الإدارة التعليمية فى سياق هذا النمط من العلاقات نجد أن السلطة تتركز فى يد مدير المدرسة الذى يعتبر نفسه صاحب الحق المطلق فى حكم المدرسة ، وفى تيسير أمورها التعليمية ، وتحديد علاقاتها الداخلية الخارجية ، ومن ثم يجعل اللوائح والقوانين دستوراً واجب التنفيذ دون أية مناقشات أو تعديلات ، كما أنه يحاول تقليل فرص الاتصال بين الأعضاء ، كى يوجد تماسك قوى بينهم ، بيد أنه يظهر الود والصداقة والترحيب لمن يتفق معه فى الرأى فى حين يظهر الجفوة وعدم الرضا لم يخالفه فى الرأى ، وهذا الاتجاه المتمثل فى علاقة مدير المدرسة بالمعلمين يمتد أيضاً ليشمل العلاقة بين المعلمين والطلاب ، فيطبق المعلمون مع طلابهم أسلوباً قيادياً صارماً ، تدفق الاتصالات من جانب ولأسفل ، كما لا يحاول المعلمون فهم سلوك طلابهم ، ولكن ينظرون إلى السلوك السلبى على أنه يجب ضبطه من

خلال العقوبات الحازمة ، أما بالنسبة للطلاب فيتقبلون قرارات المعلمين بدون مناقشة ، وقد ينتج عما سبق ضعف شعور المعلمين بلذة العمل المدرسي ، وفتور روح الطلاب اتجاه الدراسة بل ربما كراهيتهم لها ، فضلاً على نمو روح التمرد بينهم ونزوعهم إلى التحرر ، وكذلك تتسرب روح الجبن والأنانية بين أفراد المجتمع المدرسى .

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات التى تدرج هذا النمط فى شدته بين السلوك الأوتقراطى المتطرف فى استبداديته والذى يطلق عليه النمط الأوتقراطى المتسلط وبين السلوك الأوتوقراطى غير المتطرف والذى يطلق عليه النمط الأوتقراطى اللبق . أما بالنسبة للبعد الثالث فيكون وسطا فى شجته بين النمطين السابقين ويطلق عليه النمط الأوتقراطى الصالح . كذلك أوضحت الدراسات أن تلك الأنماط للسلوك الأوتقراطى تتداخل بشكل يصعب معه أن تكون هناك حدود فاصلة لكل نمط.

ثانياً : النمط المتراخى :

ويطلق عليه أيضا النمط التراسلى أو السمح المتساهل ، كذلك يسمى بالنمط السائب . ولقد ولد هذا النمط ثورة على النمط الدكتاتورى فقد برزت السلطة السائبة المتراخية عكسية ومتطرفة للسلطة الدكتاتورية اعتقادا أنها القادرة على علاج مشاكلها وتجنب مساوئها ، لذا منح هذا النمط الحرية الكاملة للأفراد بحيث يكون لهم الحق فى أداء الأعمال وفقا للأسلوب الذى يرونه من وجهة نظرهم ملائما للعمل . كما أعطاهم حرية إصدار القرارات ووضع الحلول لإنجازها . أما بالنسبة للقائد فمهمته التوجيه العام للمرؤوسين من خلال التعليمات العامة ، ويؤدى هذا بالضرورة إلى سلبية دوره ، فهو لا يمارس أية سيطرة على المجموعة بل يتركهم يعالجون مشكلاتهم بأنفسهم دون

تدخل منه ، هذا بالإضافة إلى عدم إسهامه فى الناقشات أو تقديم أية معلومات إلا حين يطلب منه ذلك ، كما أنه لا يمدح الجيد من الأعمال ولا ينتقد الخاطئ منها فتأثيره القيادى غير ملموس مطلقا . وهذا وإن كان جذابا لـدى بعـض المعلمين إلا أنه يتضمن فى ثناياه تهربا من جانب القـادة مـن المسـئولية ، وتركها فى أيدى المرؤوسين الذين قد تتعارض تصرفاتهم أو تصطدم ببعضها ومن ثم تصطبغ بالنزعة العدوانية .

ولقد ساد هذا النمط بعض المدارس فى وقت من الأوقات إيماناً بـأ فى ذلك علاجاً لما نجم عن تطبيق النمط الدكتاتورى من فساد غير أنه سرعان ما ظهرت مساوئ اعتناق هذا النمط وأن مساوئه لا تقل خطورة عن مساوئ النمط الديكتاتورى حيث أحلت الحرية المطلقة محل القيود الجامـدة ، فمـدير المدرسة ذو الريادة المتساهلة يرى أنه أحد أفراد المؤسسـة التعليميـة ، وأن المعلمين لديهم القدرة الفنية والإدارية التى تمكنهم من المشاركة فى الإدارة لذا فإنه قليلاً ما يوجههم أو يتخذ أى قرار حاسم مما نتج عنه بالضرورة ضـعف التماسك والترابط بين أعضاء المؤسسة التعليميـة وتفكـك الـروابط بيـنهم بالإضافة إلى انتشار المواقف والاتجاهات والنزوات المختلفة فـى المجتمـع المدرسى بجوانبه التنظيمية والتعليمية والاجتماعية مثل تفشـى السـلبية فـى المواقف التعليمية والاتجاه إلى عدم تحمل المسئولية لدى المعلمين والإداريين والتلاميذ ومن ثم ضعفت الحصاد الدراسية واهتزت شخصية التلميذ . وقد امتد هذا الاتجاه السلبى فى العلاقات الداخلية بالمدرسة إلى علاقاتها الخارجية مـع المجتمع فأصبحت لا تؤثر عليه التأثير الإيجابى الهادف إلى تحسينه وتطويره.

ثالثاً : النمط الديمقراطى :.

ويطلق عليه النمط الاستشارى أو الإنسانى ، كما يسمى بالنمط الإيجابى لاستخدامه أسلوب التحفيز الإيجابى القائم على إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للفرد . فالفرد قيمة فى حد ذاته وله تقديره واحترامه فى المجتمع ، كذلك له قدرته على التفكير والتمييز ، فضلا على الابتكار بأشكال متفاوتة ، كما أن له أيضاً حاجاته النفسية والاقتصادية والاجتماعية . ومن ثم فالقائد الذى يتبع هذا النمط يكون أكثر شعورا بحاجات من يعملون معه لذا يضعها فى اعتباره أثناء تصريف الأمور ، فيحرص على تحقيق مشاركة كل عضو من أعضاء الجماعة فى نشاطها وفى تحديد أهدافها ، ورسم خططها . حيث أنه من خلال مشاركتهم الجيدة تتخذ القرارات الفعالة والبناءة لصالح الجميع ، كما تحفزهم على تنمية ملكة الخلق والابتكار لديهم ، وتشعرهم بأن القرار قرارهم وبالتالى يكونون أكثر إيماناً بأهداف القرار وقبولا له مما يؤدى بالتالى إلى حبهم للعمل وانخراطهم فيه حتى فى حالة غياب المراقبة المباشرة، ويدل على خلق شعور قوى بالمسئولية والانضباط الذاتى لديهم فهم يؤدون أعمالهم عن رضا وارتياح ودون رقابة .

ويلقى هذا النمط – إذا ساد مجتمعا من المجتمعات – بإشارة على مؤسساته التعليمية فتصبح المدرسة مجتمع تربوى يتعلم فيه الطلاب من خلال التفاعل التعاونى والخبرة ، كما يفسر التعليم والسلوك بمفاهيم نفسية واجتماعية، ويحل الضبط الذاتى محل الرقابة الصارمة ، وكذلك توجد قنوات اتصال مفتوحة ذات اتجاهين بين الطلاب والمعلمين ، فضلاً على استخدام المعلمين التوجيه الإنسانى حيث يؤكدون على أهمية الفرد وضرورة خلق البيئة المناسبة لتلبية احتياجات الطالب . وبذلك تقوم العملية التعليمية على

الإيجابية وديناميكية الأخذ والعطاء التربوى بين أفراد المجتمع المدرسى ، فيسمح لأفرادها بالتعبير الصحيح عن أنفسهم والمشاركة فى تحديد أهداف المدرسة ومناهجها وأهداف التدريس وأنواع الخبرات والأنشطة اللازمة لتحقيق هذه الأهداف ، ومن ثم يعيش أفراد المجتمع المدرسى فى ظل علاقات إنسانية طيبة تقوم على الاحترام المتبادل وتقدير قيمة الفرد ، كذلك تؤسس على الحرية المنضبطة التى تيسر لكل فرد النمو الشخصى والاقتصادى نمواً سليماً فى إطار الجماعة والمصالح المشتركة بين أفرادها ومن ثم لا تتعارض الحرية مع النظام .

ومدير المدرسة فى النمط الديمقراطى يتميز عن غيره فى الأنماط الأخرى فنجده يعقد اجتماعات مستمرة لهيئة التدريس - قد يدير هذه الاجتماعات أو لا يديرها - بغية الحصول على قرار جماعى لإيمانه بأن من واجبه مساعدة كل أعضاء المدرسة على الاشتراك فى اتخذا القرار ، وفى الوصول إلى اتفاق نحو تنفيذ هذا القرار ، كما أنه يعمل دائماً على تحديد المسئولية .

وتتجه المدارس الآن إلى تطبيق النمط الديمقراطى نتيجة لعدة عوامل منها انتشار الفلسفة التربوية الديمقراطية ، فضلاً على أن نتائج البحوث فى مجال علم النفس الاجتماعى أثبتت أن الناس يعملون بطريقة أفضل وبفاعلية أعظم حين يشتركون فى وضع الأهداف وطرق العمل ، كما أظهرت دراسات ديناميات الجماعة أن القيادة التى تفرض على الجماعة من الخارج تساعد دائماً على تكوين قيادة مضادة فيها ، وبالإضافة إلى ما سبق فإن هناك علاقة وثيقة بين الديمقراطية والتربية ، فالديمقراطية لا يمكن أن تمارس من ناحية إلا إذا قامت على قاعدة عريضة من الأفراد الذين يشعرون بالمسئولية ويقدرونها ،

ومن ناحية اخرى لا يمكن وجود مثل هؤلاء الأفراد إلا بتربيتهم فى ظل أساليب الديمقراطية والمدرسة بلا منازع هى المؤسسة التى يحق فيها للمجتمع الديمقراطى أن يعمل لتوضيح معنى الديمقراطية .

ويتضح مما سبق أن الأنماط القيادية سابقة الذكر لا تتشابه فى سماتها العامة نظرا لاختلاف الأسس التى تقوم عليها بيد أنها تتفق فيما بينها على الحرص على نجاح العملية التربوية وتحقيق أهدافها المختلفة .

ولقد استمر الاهتمام بدراسة السلوك الإنسانى فى المدارس حتى أطلق كورنيل Cornell عام ١٩٥٥م لفظ المناخ لأول مرة على ناتج إدراك الأفراد لأدوارهم وعلاقاتهم بالآخرين وتأويلهم لأدوار الآخرين فى التنظيم ، ثم قدم قائمة بالمتغيرات التى ينبغى بحثها فى الدراسات التى تتصدى لبحث مناخ المدارس التعليمية والتى يمكن إيجازها فيما يلى :

- الروح المعنوية للأفراد وبصفة خاصة إحساسهم بالرضا عن علاقتهم فى المدرسة .
- إدراك المعلمين لدرجة اللامركزية فى اتخاذ القرارات ومدى مشاركتهم فى صنع القرار ورسم سياسة المدرسة .
- إحساس الأفراد أن آرائهم وأفكارهم تؤخذ فى الاعتبار عند اتخاذ القرارات التى تتعلق بالسياسة العامة للمدرسة .
- مدى مباشرة الأفراد والإدارة لمعالجة المشكلات المدرسية .

وقد استخدم ليكرت Likert كلمة المناخ ليشير إلى مجموعة من الخصائص تصف طبيعة التنظيم ، ومن ثم يقول " أن التنظيم يعمل على أساس محدد بمبدأ العلاقات المدعمة ، يشعر فيه الأفراد بأنهم محل تقدير واحترام .

كما تنمو فيه الثقة النفس وبالآخرين ، وينمو هذا الجو من خلال إدخال الذات فى المهمة وليس أبعادها والتهديد بفرض وجهات النظر على الأفراد .

وقد شهد الاهتمام بدراسة العلاقات الإنسانية فى المدارس طفرة كبيرة عام ١٩٦٣م حيث قام هـــالبن وكروفــت Halpin and Groft بدراســتهما الرائدة فى المناخ التنظيمى . وقد كان القيام بتلك الدراسة وليد عوامل متعددة كان من أهمها ما يلى :

- ما لاحظه الباحثان – عن طريق الخبرة المباشرة – من اختلاف المدارس فى مناخها العام مما دفعهما إلى السعى لتصميم خريطة لمعرفة الجو العام للمدرسة بحيث تحدد وتصف أبعاده بطريقة يمكن الاعتماد عليها .
- عدم اقتناعهما بفكرة الأخلاقيات حيث فشلت القواعد الأخلاقيــة فـــى أن تعطيهما الكثير أو الكافى عن الجو العام للمدرسة .
- الاهتمام بدراسة الجو العام سواء فى المستشفيات ، أو الوحدات العسكرية أو الشركات التجارية ، قد نبهما إلى ضرورة دراسة ذلك فى المــدارس ، وذلك لافتراضهما أن ثمة تشابها فى المناخات . وقد ذهب إلى مثل ذلــك مولياك Muliak فى دراسة حديثة ، حيث أوضح أن مقيـــاس وصـــف المناخ المؤسسى أمكن تطبيقه فى المستشفى .
- تأثرهما بدراسات هيمفيل وويستى Hemphil and Westie فى " بنيـــة ركاب الجو " Air Crw Composition والتى نتج عنها استبيان وصف المجموعة Group Description Questionnaire ، ودراسة هيمفيل عن بعد الجماعة Group Dimension ، بالإضافة إلى دراسات مكتب بحوث العمال فى جامعة أوهايو Ohio والتى طورت اســتبيان وصـــف السلوك القيادى .

كل هذه العوامل دفعتهما إلى صميم أداة تقيس المناخ التنظيمى تتضمن الآتى :

- التوجيه الاجتماعى العاطفى .
- السيطرة الاجتماعية وإشباع الحاجة .
- سلوك المدير والمعلمين وتوجيه الشخصية .

وقد بدأ بحثهما ببناء بنك يتكون من ١٠٠٠ عنصـــر ، ومـــن خـــلال التحليل تم اختصارها إلى ٦٠٠ عنصر تم تهذيبها إلى ٨٠ عنصراً ، وأخيـــراً استقر رأيهما على ٦٤ عنصراً من العبارات البسيطة مثل :

- يتأكد المدير أن المعلمين يعملون بكامل طاقاتهم .
- يتواجد المدير فى المدرسة قبل أن يصل المعلمون .
- يساعد المدير المعلمين على حل مشاكلهم الخاصة .
- يسأل المعلمون أسئلة لا معنى لها أثناء الاجتماعات .
- يتقبل معظم المعلمين أخطاء زملائهم .

وقد تم تطبيق الأداة فى ٧١ مدرسة أولية اختيـــرت مـــن ٦ منـــاطق مختلفة فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وذلك على عينة قوامها ١١٥١ مجيباً طلب منهم الإشارة إلى أى حد تميز تلك العبارات مدرســـتهم علـــى مقيـــاس رباعى الأبعاد يتضمن نادر الحدوث ، يحدث أحياناً ، يحدث غالباً ، يحدث فى أحيان كثيرة .

ومن خلال إجاباتهم توصلا إلى ثمانية أبعاد : اربعة خاصة بالمعلمين وهى التباعد ، والإعاقة ، والألفة ، والانتماء ، وأربعة خاصة بالمدير وهـــى العزلة ، التأكيد على العمل ، الإنسانية ، والقدوة . وبمـــا أن هـــدفهما رســـم خريطة للجو العام المدرسى فقد اتبعا الخطـــوات التاليـــة لتحديـــد المناخـــات التنظيمية .

الخطوة الأولى : وقد تم فيها رسم صورة للمدارس على أساس الدرجات التى ظهرت من الأبعاد الثمانية للمقياس الوصفى ثم حولا هذه الدرجات إلى درجات معدلة بطريقتين أحدهما معيارية والأخرى غير معيارية .

الخطوة الثانية : قاما بتحليل صور المدارس " ٧١ " مدرسة واستخرجا منها ستة أنماط رئيسية وفقاً للأبعاد الثمانية مع مقارنة كل صورة من تلك الصورة بالنسبة للصور الأخرى حتى توصلا إلى ست منها .

الخطوة الثالثة : جعلا الصور الست نماذج أصلية ثم حددا المناخات التنظيمية فى إطار النماذج الأصلية الستة .

الخطوة الرابعة : صنفا المناخات التنظيمية الست فى سلسلة يمثل أحد طرفيها المناخ المفتوح والطرف الآخر المناخ المغلق .

والمناخات التنظيمية الست هى :

- المناخ المفتوح		The open climate
- المناخ المستقل		The Autonomous climate
- المناخ الموجه		The controlled climate
- المناخ العائلى		The Familiar climate
- المناخ الأبوى		The paternal climate
- المناخ المغلق		The closed climate

والمصطلحات مفتوح ومغلق قد استخدمت فى دراسة روكيتش فى كتابه العقل المفتوح والعقل المغلق . فكما اعتبر روكيتش العقل مفتوحا ومغلقا اعتبر أيضاً هالبن وكروفت المناخ التنظيمى مفتوحا ومغلقا .

ولقد أجريت دراسات بحثية عديدة لقياس المناخ التنظيمى منذ دراسة هالبن وكروفت اعتمد معظمها على المقياس الوصفى للمناخ التنظيمى حيث ذكر فيشر أنها الأداة الأكثر استخداماً لقياس مناخ المدرسة ، كما أوضح توماس ١٩٧٦ أن المقياس الوصفى للمناخ التنظيمى قد استخدم فى ٢٠٠ دراسة فى حوالى ثمانى دول مختلفة على الأقل .

وبالرغم من أن هالبن وكروفت لم يقوما بإجراء ثبات لمقياس المناخ التنظيمى فإن ويلسون ١٩٦٦م قرر أن درجات المقياس الوصفى التى تم الحصول عليها من ٨٨ مدرسة فى منطقة البيرتا تؤيد أن هذه الأداة لها بعض الثبات ، كما يؤكد صلاحيته فى عدد كبير من الدراسات ، وكذلك قدم الدليل على تلك الصلاحية التزامنية عدد كبير من الدراسات التى راجعها براون وهاوس عام ١٩٦٧ وهذه الدراسات ربطت بين المقياس الوصفى للمناخ التنظيمى ومقاييس سلوك القيادة والإنجاز الأكاديمى والمتغيرات الشخصية .

وقد تكون أوسع دراسة من المقياس الوصفى للمناخ التنظيمى تلك التى قام بها أندروز ١٩٦٥م على ١٦٥ مدرسة من المدارس الأولية والثانوية فى كندا ، واستنتجت الدراسة أن مقياس هالبن وكروفت يمتلك صلاحية بنائية جيدة ، فأبعاده الثمانية تقيس الأفكار التى أردت قياسها ، كذلك أوضحت أنه بالرغم من أن المقياس كان معداً للمدارس الأولية إلا أنه صالح للتطبيق فى المدارس الثانوية . بيد أن دراسة فينلايسون ، بانكس ، ولوفرانس ١٩٧١م والتى استهدفت التعرف على المناخ المدرسى فى الولايات المتحدة قد اشتملت على تصورات الطلاب بالإضافة إلى تصورات المعلمين ، وقد تكرر هذا فى دراسة دير ١٩٨٠م باستراليا ومن ثم فقد أخذ العديد من الباحثين على هالبن وكروفت أن أداتهما لم تتعرض للتفاعل بين المعلمين والتلاميذ . غير أننا نرى

أن عينة هالين وكروفت اضطرتهما إلى التغاضى عن إشراك التلاميذ فى الدراسة نظراً لصغر سنهم ، ومن ثم لا يستطيعون فهم وتحليل بنود المقياس وبالتالى الإجابة عليها .

وقد ولدت دراسة هالين وكروفت نشاطاً بحثياً بارزاً فى المناخ التنظيمى فى كثير من أجزاء ، العالم ولعل من أبرز الدراسات ما يلى :

- **دراسة جورج ستيرن وكارل ستينهوف :**

فقد صمم جورج ستيرن أداة لتحديد عوامل الضغط التنظيمى كما كارسه الأشخاص فى التنظيم أطلق عليها " فهرس خصائص الكلية " معتمداً فى بنائها من ناحية على وجهة نظر ليونيان وهى أن الأفراد والجماعات فى التنظيمات يمكن فهمهم من خلال تفاعلهم مع البيئة ومن ثم يكون السلوك متصلاً بكل من الشخص والبيئة .

وبالتالى إذا أردنا تقييم مناخ تنظيم معين لابد من قياس كلا من خصائص الأفراد والبيئات ، ومعتمداً من ناحية أخرى على اعمال هنرى موراى المبكرة ١٩٣٨م . فقد أوضح موراى أن الشخصية هى نتاج التفاعل الديناميكى بين الحاجة سواء كانت داخلية أو خارجية وبين الضغط الذى يتماشى مع الضغوط البيئية التى تؤدى إلى السلوك السوى .

وقد طبق فهرس خصائص الكلية من الكليات الطائفية وجامعات الدولة وكليات الفنون الحرة وكليات المعلمين ، كما توصل إلى وجود فروق واضحة بين مؤسسات التعليم العالى فى العوامل التالية :

هيئة التدريس . Staff
مستويات الأداء . Achievement standard
التسهيلات . Facilities

تطلعات الطلاب .	Aspirations of students
مقدار حرية الطلاب .	Extent of student freedom
الاستجابة .	Responsibility
المناخ الأكاديمى .	Academic climate
الحياة الاجتماعية فى الجامعات	Social Life on the campus

وقد اعتمد جورج ستيرن وكارل ستينهوف على فهرس خصائص الكلية فى بناء فهرس المناخ التنظيمى Organizational climate index ومن ثم فقد ركزا على ضغط التنمية وضغط السيطرة Development Press & Control press .

وتضمن فهرس المناخ التنظيمى الأبعاد التالية :

المناخ الذهنى .	Intellectual climate
مستويات الأداء .	Achievement standards
الكرامة الشخصية .	Personal dignity
الفاعلية التنظيمية .	Organizational Effectiveness
النظام .	Orderliness
السيطرة على النبض	Impales control

كما قيست تلك الأبعاد من خلال عناصر مثل :

- تلقى الأحداث الاجتماعية كثيرا من التعصب والتأييد .
- يجد المعلمون الآخرين متلهفين على مساعدتهم .
- يتوقع المعلمون أن يحصلوا على قدر كبير من التقدير من المجتمع .
- يعبر المعلمون عن آرائهم فى المدرسة بحرية وعلانية .
- يتم تقدير العمل الجيد فى المدرسة .

وقد استخدام فهرس المناخ التنظيمى لأول مرة عام ١٩٦٥م للتعـرف على المناخ فى المدارس العامة فى سيركيس وبلغت حجم العينة ٩٣١ معلمـاً فى ٤٣ مدرسة . واستنتجت الدراسة بصفة عامة أن بيئات المدارس تشـجع المناخ الذهنى ، كما أنها تتمتع بمستويات عالية من الأداء ، بالإضافة إلى أنها تتيح حرية التعبير الشخصى ، كذلك توصلت إلى أن المدارس تحرص علـى إثارة دوافع المعلمين والاهتمام باحتياجاتهم الشخصية فضلاً على أنها تشـجع إقامة علاقات ودية بين أفرادها .

وفى عام ١٩٦٨م طبق سيتهوف فهرس المناخ التنظيمى فى عدد من المدارس بمدينة نيويورك بغية الحصول على معلومات لموقف هـذه المدينـة الكبيرة من ناحية ، ومن ناحية أخرى لكى تدعم المعلومات التى تم الحصـول عليها من مدارس سيركيس المتوسطة الحجم . وقد وجد أن هناك نزوعاً عاماً لمناخ المدارس أن يكون داخل شكل بيضاوى ، كما توصل إلى أن المـدارس ذات ضغط التنمية المرتفع مرتبطة بقدر كبير من الحرية لممارسة المبـادرة والوفاء بإشباع الحاجات الدافعة . أما بالنسبة للمـدارس التـى تؤكـد علـى السيطرة تقدم بيئة تعرض فرصاً أقل للمعلمين لكى ينموا ويطـوروا أنفسـهم كأناس مهنيين ناضجين .

وبالرغم من أن نظرية ضغط الحاجة عند ستيرن للبيئات النفسية فـى التنظيمات التعليمية قد استخدمت بصورة واسعة ، إلا أنها لم تتمتع بالشـهرة الواسعة بين أولئك المهتمين بالمدارس العامة مثل التى تمتع بهـا الاسـتبيان الوصفى للمناخ التنظيمى . وقد يرجع ذلك إلى طول وتعقد الاستبيان من ناحية حيث أن فهرس المناخ التنظيمى الكامل يحتوى على ٣٠٠ عنصر ، كما يرجع من ناحية أخرى إلى التعقيد النسبى لتحليل المعلومات وتفسيرها .

- **دراسة رينسيس ليكرت وجين جبسون ليكرت :**

لقد بدأ رينسيس ليكرت أبحاثه عام ١٩٤٧م بإعداد برنامج ممتد وشامل وواسع النطاق للبحث بغية تحديد العوامل الإنسانية التى قد تؤثر على الفاعلية القصوى للتنظيمات فى الشركات الصناعية ، وفى سنة ١٩٦١م استطاع وصف العلاقات البارزة بين أساليب الإدارة وخصائص نظام التأثير المتفاعل للتنظيم وفاعلية التنظيم . وفى عام ١٩٦٧م نشر نظرية الإدارة الشاملة ، كما صمم استبيان يملؤه الموظفون يصف ست مميزات للتنظيم هى :

- طرق القيادة — Leadership Processes
- القوة الدافعة — Motivational Forces
- وسائل الاتصال — Communication Processes
- وسائل صنع القرار — Decision–Making Processes
- وسائل وضع الأهداف — Goal Setting Processes
- وسائل السيطرة — Control Processes

ومن المميزات السابقة استنتج ليكرت أربعة أنماط للتنظيم هى :

أولاً : الاستغلالى الصادر عن السلطة Expletive Authoritative :

نمط الاتصال	القوى الدافعة
قليل من الاتصال بالأعلى ونفس المستوى بعض الاتصال الأدنى . كثير من التفريق والخداع .	الخوف ، الحاجة للنفوذ ، يتجاهل الدوافع الأخرى ، الاتجاهات عدائية ، عدم الثقة متفشية ، القليل من الإحساس بالمسئولية ، عدم الرضا عن الوظيفة والقرناء والموجهين والتنظيم .

طريقة التأثير والتفاعل	طريقة صنع القرار
لا يوجد عمل جماعى ، قليل من التأثير المتبادل ، تأثير معتدل فقط إلى الأدنى وعادة يغالى فى تقديره .	تتخذ القرارات عند القمة وتعتمد على معلومات جزئية غير دقيقة .
طريقة وضع الأهداف	**طريقة السيطرة**
تصدر الأوامر ، قبول علنى ، مقاومة سرية .	السيطرة عند القمة فقط ، يوجد تنظيم غير رسمى ، السيطرة الحقيقية قليلة

ثانياً : الأبوى القائم على السلطة Benevolent Authoritative :

القوى الدافعة	نمط الاتصال
الخوف ، الرغبة فى الوضع الاجتماعى ، الحاجة للنقود ، الاتجاهات أحياناً محببة نحو التنظيم وعدائية نحو القرناء ، يشعر المديرون بالمسئولية من أجل تحقيق الأهداف ، عدم الرضا عن الوظيفة والقرناء والمشرف والتنظيم .	قليل من الاتصال بالأعلى ونفس المستوى ، الكثير من الاتصال الأدنى المختلط بمشاعر المرؤوسين .
طريقة التأثير والتفاعل	**طريقة صنع القرار**
قليل من العمل المشترك التعاونى – قليل من التأثير من أعلى بوسائل غير رسمية ، تأثير معتدل من اسفل .	تتقرر السياسة عند القمة – بعض القرارات تتخذ عند المستويات الأدنى على أساس المعلومات الدقيقة والكافية

طريقة السيطرة	طريقة وضع الأهداف
تتم السيطرة عند القمة ، معلومات السيطرة غالباً غير كاملة وغير دقيقة، يوجد تنظيم غير رسمى يعمل ضد التنظيم الرسمى .	تصدر القرارات ع بعض الفرص للتعليق ، قبول علنى وغالبا مقاومة سرية غير معلنة .

ثالثاً : النمط الاستشارى Consultative :

نمط الاتصال	القوى الدافعة
الاتصال متبادل جيد من اسفل ومن أعلى ، العلاقات جيدة ، ميل ضئيل إلى الانشقاق .	الحاجة للنقود ، الدوافع الذاتية ، الاتجاهات غالبا محبوبة ، معظم الأفراد يشعرون بالمسئولية ، رضا معتدل بالوظيفة والقرناء والمشرف والتنظيم .
طريقة صنع القرار	**طريقة التأثير والتفاعل**
تتقرر السياسة الواسعة عند القمة وتتخذ القرارات الأكثر خصوصية عند المستويات الأدنى على أساس معلومات دقيقة معتدلة .	كمية معتدلة من العمل الجماعى المشترك ، تأثير معتدل من أعلى ، تأثير معتدل من أسفل .

طريقة السيطرة	طريقة وضع الأهداف
السيطرة مبدئيا عند القمة ، وتنتدب بعض الطبقات الأدنى ، يوجد تنظيم غير رسمى يقاوم التنظيم الرسمى ويخفض جزئيا السيطرة .	توضع لأهداف وتصدر بعد مناقشتها مع المرؤوسين ، ويتم قبولها علنا ولكن أحيانا توجد مقاومة سرية .

رابعاً : المجموعة المشاركة Participative Group :

نمط الاتصال	القوى الدافعة
تنمو المعلومات بحرية وبدقة فى كل الاتجاهات وعمليا لا توجد قوى للانشقاق ذو الانفصال .	توجد كل الدوافع عدا الخوف ، الاتجاهات محبوبة تماما ، الثقة منتشرة ، الأشخاص عند كل المستويات يشعرون بالمسئولية ، ويوجد رضا عالى نسبيا .
طريقة صنع القرار	**طريقة التأثير والتفاعل**
يتم صنع القرار خلال التنظيم كله وقائما على المعلومات الكاملة والدقيقة	قدر كبير من العمل الجماعى المشترك تأثير حقيقى من أسفل وأعلى بطريقة تبادلية .
طريقة السيطرة	**طريقة وضع الأهداف**
شعور كامل وحقيقى بالمسئولية نحو أعمال السيطرة ، وتتضح التنظيمات الرسمية وغير الرسمية مع عدم تقليل السيطرة الحقيقية .	توضيح الأهداف بالمشاركة الجماعية ما عدا فى حالات الطوارئ ، قبول كامل للهدف علنا وسرا .

بيد أن ليكرت فى أعماله المتأخرة أطلق على هـذه الأنمـاط أنظمـة فأصبحت تعرف بالأنظمة واعتبر كل نظام من الأنظمة له خصائص متوافقـة للمناخ التنظيمى .

- **دراسة موس Moos :**

لقد تركزت دراسات موس فى البيئات الإنسانية المختلفة مثل عنـابر المستشفيات ، وفوصل المدارس ، والسجون والشركات والتجمعات الجامعية .

ومن خلال دراسته توصل إلى وجود ثلاث طـرق مميـزة لتصـور وقياس البيئات الإنسانية وهى :

١- أبعاد التركيب التنظيمى :

يتأثر السلوك فى هذا الاتجاه بأبعاد التركيب فمـثلاً فـى الدراسـات الواسعة الشهرة لكولمـان Coleman فـى الولايـات المتحـدة ، وبلـودين Plowden فى بريطانيا قيست صفة المدرسة من خلال خصائص التركيبـة مثل الحجم ، ومعدلات هيئة التدريس بالنسبة للطلاب ، ورواتبهم ومـؤهلاتهم وعدد الكتب المكتبية وغيرها . كما طبق كـل مـن هـاج Hage وايكنـز Aikens على بعض المدارس الأبعاد التركيبية والتى تشتمل على الرسـمية والمركزية ، والتعقيد والحرية المسموح بها للمعلمين . كـذلك قـد ميـزت تركيب بيئة المدرسة العديد من الدراسات الأخرى للعوامل التنظيمية باستخدام أبعاد مشابهة مثل تصور كل مـن كيسـتر Kester ، وهـوارد Howard وكوروين Corwin للمدرسة فى حدود مركزية صـنع القـرار ومسـتويات الممارسات وطرق العمل ، بالإضافة إلـى الاختلافـات العنصـرية لهيئـة التدريس.

٢- المميزات الشخصية لسكان الوسط المحيط :

يفترض هذا الاتجاه أن شخصية البيئة تعتمد على طبيعة أعضائها بمعنى أن الملامح المسيطرة للبيئة تقوم على الخصائص النمطية لأعضائها ، فمثلاً يقيس " اسلوب تقييم البيئة ، بيئة الكلية فى حدود معايير مثل ذكاء الطالب والتوجيه الشخصى له سواء أكان ذهنياً ، أم اجتماعياً ، أم فنياً " .

٣- المميزات النفسية والمناخ التنظيمى :

يتضمن هذا التصور كلا من الأبعاد النفسية والاجتماعية للبيئة كما يتصورها كل من هم داخل التنظيم وخارجه فى إطار عمل للتفاعل بين الشخص والوسط المحيط .

وقد انبثقت من هذه الطرق ثلاثة أنماط رئيسية للأبعاد وصفت فيما يلى :

- أبعاد العلاقة مثل الانسجام مع القرناء ، والمشاركة ، وتدعيم هيئة التدريس وهى تحدد طبيعة وكثافة العلاقات الشخصية داخل البيئة ، كما تم تقييم درجة مشاركة الناس فى البيئة ، ومساعدتهم بعضهم البعض .
- أبعاد التنمية الشخصية وتشمل الحكم الذاتى وتوجيه المهمة وهى عبارة عن تقييم الاتجاهات الأساسية التى يحدث فيها النمو الشخصى والتعزيز الذاتى .
- أبعاد السيطرة على النظام وتغييره مثل ضغط العمل ، والوضوح ، والسيطرة والتجديد ، والراحة الجسدية وهى تتضمن درجة نظام البيئة ووضوح توقعاتها ، وتحقيقها للسيطرة واستجاباتها للتغيير .

وقد توصل موس إلى استنتاج مؤداه أن الأبعاد السابقة لابد من تقييمها مجتمعة من أجل الحصول على صورة كافية وكاملة بدرجة معقولة لأية بيئة .

ومن ثم استعان موس عام ١٩٧٤م بتلك الأبعاد فى بناء استبيان " معدل بيئة العمل " والذى يتكون من ٩٠ عنصراً على شكل الإجابة بصحيح / خطأ ، كما يشتمل على شكل أصلى يقيم التصورات لما عليه بيئة العمل فعلاً ، وشكل مفضل يقيس تصورات بيئة العمل بطريقة مثالية والعناصر المستخدمة محددة سواء فى الشكل الأصلى أو المثالى . أما بالنسبة لصلاحية استبيان معدل بيئة العمل فقد استخدم لأول مرة فى الدراسة التى قام بها فيشر وفرازر عام ١٩٨٣م على معلمى العلوم حيث وزعا الصيغة المعدلة للمدارس من " معدل بيئة العمل " على عينة من ١١٤ معلماً ومعلمة فى ٣٥ مدرسة ثانوية فى تسمانيا فى استراليا وقد أظهرت النتائج توافقا داخليا مرضيا فهو يقيس مظاهر واضحة مترابطة لبيئة المدرسة ، وكذلك تولدت معلومات صلاحية أكثر من دراسة أشمل فى تسمانيا قام بها " دوكر ، فرازر ، فيشر " والتى غطت المدارس الحكومية وغير الحكومية وشملت المدارس الأولية والعليا ، وبينما تضمنت الدراسة الأولى الصورة الأصلية فقط من معدل بيئة المدرسة فإن العينة الجديدة أستجابت لكل من الصورة الأصلية " شكل البيئة الحقيقى " وكذلك الصورة المفضلة " شكل البيئة التى يفضلها المعلمون " . كما تكونت العينة من ٢٤ مدرسة بها ٥٩٩ معلماً أجابوا على الصيغة الأصلية و ٥٤٣ معلماً أجابوا على الصيغة المفضلة . ومن خلال إجاباتهم توصلت الدراسة إلى وجود صدق داخلى ومؤشرات صلاحية لكل من الصيغة الأصلية والمفضلة ، وبالإضافة إلى هذا فإن دوكر وفرازر وفيشر قرروا عند رسمهم لصور معدلات " معدل بيئة العمل " لأنماط المدارس المختلفة وجود تشابه معقول بين معدلات البيئة المفضلة بمعنى أن هناك درجة جيدة من التوافق بين المعلمين فى الأنماط المختلفة للمدارس بالنسبة لتفضيلهم لشكل بيئة مدرستهم . أما بالنسبة لبيئات مدارسهم الفعلية فقد اختلفت تصوراتهم بصورة ملحوظة حسب

نمط المدرسة . وبالرغم من الشهرة الواسعة لمعدل بيئة العمل فإن توماس يذكر أن المقياس الوصفى للمناخ التنظيمى ما زال هو الأداة الأكثر استخداما لقياس بيئة المدرسة .

دراسة توماس Thomas :

لقد أوضح توماس أن معظم أدوات قياس المناخ التنظيمى يعتريها نقاط ضعف ومن ثم أراد تلاشى تلك النقاط فى استبيان بيئة مستوى المدرسة . The School – Level Environment Questionnaire وفقاً للمعايير الستة التالية :

١- التوافق مع الموضوع : لقد تم اختيار الأبعاد التى اشتمل عليها استبيان بيئة مستوى المدرسة لتميز الخصائص المهمة فى بيئة المدرسة والتى تضمنت طبيعة العلاقات الشخصية بين المعلمين ، وبين المعلمين والطلاب ، وفرص التنمية الشخصية والمهنية ، والتركيب التنظيمى ، وتوجيه الهدف والبناء الاجتماعى للمدرسة .

٢- تغطية تصنيفات موس العامة : فقد غطى استبيان بيئة مستوى المدرسة الأبعاد العامة الثلاثة لموس وهى أبعاد العلاقات ، والتنمية الشخصية ، والسيطرة على النظام وتغييره والتى ركز عليها موس فى تصوره لكل البيئات الإنسانية .

٣- التركيز على المعلمين الممارسين : لقد تطورت الكثير من الأدوات دون عرضها على المعلمين ، ومن ثم فإن الدراسة الشاملة للمعلمين الممارسين فى المدارس الأولية والثانوية أكدت على أن أبعاد استبيان بيئة مستوى المدرسة وعناصرها غطت مظاهر بيئة المدرسة التى تصور المعلمون أنها مهمة وأساسية .

٤- المناسبة المحددة للمدارس : لقد اشتمل معدل بيئة العمل عند موس على بعض الموضوعات التى لا تنطبق على بيئة المدرسة ووفقاً لذلك اشتمل استبيان بيئة مستوى المدرسة على العناصر التى تناسب المدرسة بالتحديد فقط .

٥- الاتصال الأدنى بأدوات بيئة الفصل الدراسى : حرص توماس على الاستفادة من المقاييس الجيدة لبيئة الفصل المدرسى ، ومن ثم استعان بها فى بناء استبيان بيئة مستوى المدرسة .

٦- الاقتصاد : أشار توماس إلى أن العديد من أدوات قياس بيئة الفصل ينقصها الاقتصاد فى وقت إجابة المعلمين . ومن ثم حرص على تحقيق الاقتصاد فى استبيان بيئة مستوى المدرسة بحيث اشتمل على عدد صغير من العناصر .

وقد حدد توماس أن المعايير السابقة يمكن تحقيقها بالأبعاد الثمانية (الانسجام ، تدعيم الطالب ، الاهتمام المهنى ، توجيه الأداء ، الرسمية المركزية ، التجديدية ، كفاية المصدر) والتى احتوت على ٥٦ عنصراً مثل :

- هناك الكثير من الطلاب المشاغبين ويصعب التعامل معهم فى المدرسة .
- غالباً ما يناقش المعلمون وسائل التدريس واستراتيجياته مع بعضهم .
- من الصعب تغيير أى شيء فى هذه المدرسة .
- قرارات إدارة المدرسة عادة ما يتخذها مدير المدرسة ومجموعة صغيرة من المعلمين .

ولقد طبق استبيان بيئة مستوى المدرسة على عينة مكونة من ٨٣ معلماً من ١٠٩ مدرسة حكومية مشتركة فى سيدنى ، ثم عدلت بعض العناصر وطبق

مرة أخرى فى عينة مكونة من ٣٤ معلماً فى المـدارس الثانويـة الحكوميـة العالية فى جنوب ويلز الجديدة وقد أظهرت النتائج أن هنـاك صـدقاً داخليـاً للاستبيان ومن ثم فهناك صلاحية واضحة ومرضية لاستخدامه ، بيد أنه لـم يستخدم كثيراً نظراً لحداثته .

ويتضح مما سبق استعراض أبرز الدراسـات فـى مجـال المنـاخ التنظيمى.

مفهوم المناخ التنظيمى :

ارتبط مفهوم المناخ التنظيمى بعديد من المصطلحات التى اســتخدمت بصفة دائمة للإشارة إلى بعض الخصائص الداخلية للتنظيمــات التعليميــة . ويمكن ذكر بعض تلك المصــطلحات مثــل الشــعور Feeling ، والثقافــة Culture ، والسياق Tone ، والشخصية Personality . كذلك استخدمت مصطلحات أخرى مثل البيئة Ecology ، والوســط Milieu ، والموقــف Situation ، والميدان Filed ، والموقــع Setting ، وموقــع الســلوك والحالات Behavior Setting and Conditions .

وقد كان لكثرة تلك المسميات وما أثير من خلط بين المفاهيم أثر فــى ظهور الجدل نحوها . وقد دفع هذا هالبن وكروفت إلى البحث عن مصــطلح يشير إلى العلاقات التى يمارسها الأفراد فى المواقف المختلفة بطريقة فعالة . حتى توصلا إلى مصطلح " المناخ التنظيمى " و " المناخات التنظيمية الستة " من خلال الفحص فى بعض مراحل البحث فى الشخصية الإنســانية – وقــد أوضحا ذلك بقولهما أنه أثناء العقدين الأول والثانى من هذا القــرن تركــزت مجهودات دراسة الشخصية الإنسانية أساساً على تحديــد الغرائــز الإنســانية Human Instincts .

وقد أعلن بعض علماء النفس عن قوائم مختلفــة للغرائــز الإنســانية الأساسية احتوت على أكثر من ١٥٠ غريزة تختلف فى خصوصيتها وقابليتها للملاحظة وفائدتها للتنبؤ بالسلوك . كذلك فإنــه أثنــاء العشــرينيات وأوائــل الثلاثينيات اخترع علماء النفس الأمريكان اختبارات رسمت مجــال ســيطرة الشخصية وفقاً لما هو خارج النفس وداخلها وضدها ، وقد اختلفت هذه اللغــة

عن تلك التى ميزت المنهج الغريزى فهى محددة علمياً ، كما أنها أكثر فائـدة لأن الاتجاهات الإنسانية التى أوصت بها كانت مبنية على الظواهر أكثر مـن كونها مبنية على الوراثة فى الشخصية . وفضلاً على هذا فإن فرويد وأتباعه اقترحوا – فى نفس الحقبة الزمنية – لغة جديدة لتصور النفس معتمدين فـى ذلك على لغة الميثولوجيا أو علم الأساطير ، خاصة الأساطير الإغريقية مثل " الأنا " Ego ، " الهو " Id ، " اللبيدو " Libido ، بيد أنهم لـم يقـدموا لهـا تعريفات إجرائية وإن كانت هذه الأفكار مختلفة تماماً عن تلك التى اقترحهـا علماء النفس الأكاديمين والتى استخدمها علماء النفس والمعالجون الآخـرون ووجودها قابلة للنمو ويعد نموذجى روشاش اختبار نقاط الحبـر ، واختبـار الوعى الاستنباطى The Thematic Apperception من النمـاذج المهمـة لتلك المجهودات ومع ذلك فإن لغة الوعى الاستنباطى ليست هى لغة الحيـاة اليومية مما اضطر روشاش أن يبحث عن كلمات يكون لها مقابل فى كلمـات الخبرة اليومية .

إن هذه الخلفية المختصرة التى استمدت من دراسة الشخصية الإنسانية جعلت هالبن وكروفت يرسمان معادلة بين مستويات التعقيد الموجـودة فـى دراسة الشخصية الإنسانية ومستويات التعقيد عند دراسة المناخ التنظيمـى ، ومن ثم فقد استخدما طريقة غير معقدة لمعالجة المناخ التنظيمى حتى لا يقعـا فى نفس الخطأ الذى وقع فيه علماء النفس من أصحاب نظرية الغرائز . لـذا افترضا من ناحية أن النموذج الموحد للمناخ التنظيمى يفسد الحقائق ، ومـن ناحية أخرى أن النموذج المتعدد الاتجاهات المشتقة بطريقـة تأمليـة يكـرر أخطاء هؤلاء العلماء ، كذلك افترضا أن لغة العامة لا تكفى كمحك يشير إلى أى المتغيرات يجب أن تستخدم عند اتخاذ إجـراءات رسـم مجـال المنـاخ

التنظيمى ، فضلاً على أنها لا تستطيع أن تغطى عدد التصنيفات التى يجب أن تستخرج من الحياة اليومية ، هذا إلى جانب أن محاولة تطبيق لغة الذوق العام على الأفكار غالباً ما تعرض نقاط الضعف فى لغة الحياة اليومية .

كل ما سبق دفع هالبن وكروفت إلى ابتكار أسلوب يكون أقــل مــن مجرد حصر للغرائز ، ويكون أكثر من ترتيب التكوينية التى توصــل إليهــا اختبار روشاش بعيداً عن المعطيات الواضحة للغة الحياة اليومية حيث ثبــت لهما أنها مجرد شراك ، لذا بدأ بحثهما وهما على وعى كامل للعلاقــة بــين الكلمات والأحداث مما جعلهما يقومان بملاحظة الأحداث التى حددت المناخات التنظيمية بكل دقة وحللا مظاهر السلوك المحددة من خلال الاتجاه الاستنتاجى الشامل ، ثم غامرا بتسمية هذه الأحداث حيث ابتدعا كلمات جديدة تتمشى مع الظواهر التى تصفها ألا وهى " المناخ التنظيمى " . بالإضافة إلى المناخــات الستة التالية : المناخ المفتوح ، المناخ المستقل ، المنــاخ الموجــه ، المنــاخ العائلى ، المناخ الأبوى ، المناخ المغلق .

وخلال دراسة هالبن وكروفت لمراحل تطور الشخصية تتطرقا إلــى أصالة السلوك ، لذا قالا أن البحث كنشاط عمل يعد شيقاً جذاباً ، ولعل أكثــر جوانب جاذبيته تكمن فى عنصر المفاجأة ، وكما أن القصاص يغيــر الخــيط الرئيسى فى قصصه لأن الشخصيات هى التى تحل محله ، فإن الباحث أيضاً قد يفاجأ بفكرة أساسية تعرقله لم يأخذها في الاعتبار عندما يبدأ بحثه . وقــد حدث ذلك معهما حيث أوضحا أنهما أثناء بحث المناخ التنظيمى والتوصل إلى السلوك الذى يفرق بين المناخات المفتوحة والمغلقة وجدا أنفسهما مــدفوعين إلى إثبات فكرة أصالة السلوك لأن ما يجرى فى بعض المدارس كان حقيقيــاً فالمدير والمعلمون يتميز سلوكهم بالأصالة ، بينما وجدا فى بعض المــدارس

شخصيات على خشبة المسرح عرفت أدوارها جيدا دون أن تفهم معنى هذه الأدوار وبدا سلوكها باهتاً ، وينطبق ذلك على المناخ التنظيمى فالمناخ المفتوح بدا على أنه يعكس السلوك الأصيل بينما المناخ المغلق عكس السلوك غير الأصيل .

إن فكرة الأصالة ليس من السهل التعامل معها وقد تناولها " ريندر " Rinder و " كامبيل " Campbell ، وكذلك " سيمان " Seeman و " أريكسون " Erikson ، بالإضافة إلى " ارجيز " Argyris و " بيرلماتر " Perlmutter كل هؤلاء تناولوا بالدراسة مشكلة الأصالة ، وبالرغم من أن كل واحد منهم بدأ من هؤلاء مختلف من الغابة إلا أنهم وجدوا وكأنهم جميعاً يطاردون نفس الغزال ، وسطور بحثهم أسفرت عن نفس النتيجة . والأصالة يمكن فحصها فى ثلاث تصورات رئيسية هى :

- مشكلة الرجل الهامشى The Problem – of the Marginal Man
- مشكلة علاقة الشخص بالشخص فى تبادل ثقافى مزدوج .
The Problem of Person – to – Person relations in Cross Culture
- مشكلة أزمة الذات The Crisis of Identity

التصور الأول : الرجل الهامشى وهو الذى يكون لديه نزوع لأن يكون تكيفه مبالغاً وينطبق هذا على المعلمين فإن كثيراً منهم انجرف إلى مهنة التدريس بعد محاولات غير ناجحة للحصول على أماكن فى كليات أخرى وحيث أنهم من الطبقة المتوسطة لذا فليس من المفاجأة أن يتصرفوا مثل الأناس الهامشيين الآخرين وهم يتلهفون إلى التكيف مع الوضع المتوقع منهم ويحاولون أن يتناسبوا مع نمط العمل الجماعى مع كبح أو إنكار أجزاء من أنفسهم وفى هذا تتقصهم الأصالة .

التصور الثاني : علاقة الشخص فى تبادل ثقافى مزدوج فقد أوضح "بيرلماتير" Perlmutter أن الأشخاص الذين يسافرون للخارج يعرضون رغبة ليس فقط فى الحصول على المعلومات عن الثقافة الأجنبية ، ولكن أيضاً للحصول على الخبرة الإنسانية المتبادلة لأشخاص آخرين للثقافة الأجنبية . ويصف "بيرلماتير" هذه الخبرة بأنها علاقة أصيلة بين الأشخاص ، كما يصف الأمريكان الذين أنشأوا علاقات أصيلة بأنهم أناس أكثر انفتاحاً .

التصور الثالث : أزمة الذات ويشرح ذلك فى المثال التالى الاتجاه النمطى نحو الذكورة عند الأمريكين ويركز هذا الاتجاه من ناحية على الألعاب الرياضية والاحتمال الجسدى ، بالإضافة إلى نوع من السلوك العنيف ، ومن ناحية أخرى يتصورون الشهامة اتجاه النساء والاهتمام بالأدب أو جمال الطبيعة على أنها صات رجل مخنث ووفقاً لذلك عندما يزور الأمريكى التقليدى فرنسا أو إيطاليا يجد نفسه حائراً حين يكتشف أن الفرنسى والإيطاليين وخاصة الطبقة الراقية يتصفون بالشهامة والميل للنساء ، كما يهتمون أيضاً بالفن والأدب البالية والأوبرا وهذه الاهتمامات لا تبعدهم عن كونهم يعتبرون أنفسهم ذكورا. وهناك طريقتان يمكن أن يستجيب الزائر الأمريكى بهما فى مثل تلك الخبرة ، فإذا كان الزائر الأمريكى مغقلا فإنه لا يرضى بديلا عن فكرة الذكورة ويحمى نفسه باعتبار أن الرجال الذين يعيش وسطهم هم أناث بالنسبة له ولذوقه ، وعلى العكس من ذلك فإن الزائر الأمريكى المنفتح يبدأ فى اختبار فكرته عن الذكورة ونتيجة لخبرته قد يصبح مدركا لها ويقبل نبضات أنثويه فى داخل نفسه ويحاول كبحها وبانفتاح نفسه بهذه الطريقة يثرى إحساسه بالوعى بالذات

ويشير هالبن وكروفت إلى أنه بعد تحديدهما للمناخات التنظيمية الستة بحثهما فى فهم مميزات سلوك المعلمين والمدير والتى يمكن أن تعلل الفرق

بين المناخات المفتوحة والمغلقة استنتجا أن الفرق يكمن فى واقعية أو أصالة سلوك المدير والمعلمين فى هذين المناخين .

من العرض السابق يمكن القول أن المناخ التنظيمى مفهوم تجريدى وما زال يعانى من عدم الوضوح الكامل لدى كثير من الباحثين . فحتى الآن ما زال موضوعه محل جدل عنيف . وقد يرجع ذلك إلى أن بعض الباحثين ينظرون إليه على أنه خاصية من خصائص المدرسة ، بينما ينظر إليه البعض الآخر على أنه خاصية من خصائص الأفراد ، كما أن هناك فريقا ثالثا يعتقد أنه خاصية من خصائص الأفراد والمدرسة معا . ومن ثم أفرزت البحوث المتنوعة فى مجال المناخ التنظيمى تعريفات عديدة تصفه ويمكن إدراجها تحت ثلاث تصنيفات هى :

أولاً : تعريفات ركزت على خصائص المناخ التنظيمي :

أوضحت تلك التعريفات أن المناخ التنظيمى :

- يتضمن صفة البيئة الداخلية للتنظيم التى يمارسها أعضاؤها ، وتؤثر على سلوكهم ، وكذلك يمكن وصفها من خلال مجموعة معينة من الخصائص أو المميزات للتنظيم .
- تلك المجموعة من الخصائص التى تعطى للمدرسة شخصيتها وروحها وثقافتها .
- مجموعة من الخصائص التى تميز مدرسة عن الأخرى ، كما تؤثر على سلوك الأفراد فى كل مدرسة .
- يستخدم للإشارة إلى المضمون النفسى الذى يتجسد فيه السلوك التنظيمى .
- أنماط التفاعل الاجتماعى التى تميز مدرسة ما ويتم هذا التفاعل من خلال الأفراد ، والجماعة والقائد .

ثانياً : تعريفات ركزت على تصورات الأفراد للمناخ التنظيمى :

أشارت تلك التعريفات إلى أن المناخ التنظيمى هو :

- التفسيرات الدقيقة التى يصفها أفراد المدرسة عن وظائفهم وأدوارهم فى علاقاتهم بالآخرين ، بالإضافة إلى تفسيرهم لأدوار الآخرين فى المدرسة.
- الوصف الكلى الشامل للبيئة والتى يمكن تقييمها ، من خلال التصورات المتوسطة لأعضاء التنظيم .
- المجموعة النسبية من تصورات أعضاء التنظيم لمميزات وصفة الثقافة التنظيمية .
- إدراك متعدد الجوانب من الأفراد للخصائص التى تميز النظام الداخلى .

ثالثاً : تعريفات تضمنت الخصائص والتصورات بالإضافة إلى تأثيرهما على الأفراد :

وتدل تلك التعريفات على أن المناخ التنظيمى هو :

- مجموعة من الخصائص التى يمكن قياسها فى بيئة معينة اعتماداً على التصورات الشاملة للذين يعيشون فيها ويعملون فى تلك البيئة ، كما يظهر تأثيرها على دوافعهم وسلوكهم .
- مجموعة من الخصائص القادرة على قياس بيئة العمل التى يتصورها بصورة مباشرة أو غير مباشرة أولئك الذين يعيشون فى هذه البيئة والتى من المفترض أن تؤثر على دوافعهم وسلوكهم .
- تلك التصورات عن خصائص الثقافة فى المكان الذى يعمل فيه الأفراد والتى تؤثر على مشاعرهم واتجاهاتهم وسلوكهم .

- البنية السيكولوجية للمؤسسة والتى تقوم على تصورات الأفراد ، كما تؤثر بدورها فى سلوكهم..

وباستعراض التعريفات السابقة نلاحظ تنوعها ، بيد أن هـذا التنـوع لا يحمل فى الواقع تناقضا ، فالتعريفات تتكامل فيما بينها لتركز على جوانب معينة يمكن إجمالها فيما يلى :

- الخصائص الناتجة عن التفاعل الاجتماعى فى المدرسه .
- تمييز الخصائص المدرسية لمدرسة عن الأخرى .
- تأثير الخصائص المدرسية على مشاعر واتجاهـات الأفـراد وبالتـالى سلوكهم.
- استمرارية الخصائص المدرسية لفترة من الوقت مما يعنى أن المنـاخ لا يتغير بسرعة ، فشخصية المدرسة هى خلاصة تاريخ طويل منذ نشوئها .
- إمكان قياس الخصائص المدرسية من خـلال تصـورات الأفـراد فـى المدرسة.

وفى ضوء ما سبق يمكن تعريف المناخ التنظيمى بأنـه الخصـائص المدركة من قبل أفرادها ، والتى تؤثر على مشاعرهم واتجاهـاتهم وبالتـالى سلوكهم كما أنها تميز بيئة مدرستهم عن المدارس الأخرى .

أهمية المناخ التنظيمى :

احتلت فكرة المناخ التنظيمى فى البحوث التربوية أهمية كبيـرة فـى كثير من أنحاء العالم باعتباره عاملاً هاماً فى فاعليـة المدرسـة وتحقيقهـا لأهدافها ، فالمدرسة ليست ببساطة مجرد مبان أو أدوات مدرسية ، كما أنهـا ليست مواقع مختلفة أو مجموعة من الأفراد يملئون تلك المواقع ، كذلك فإنها

ليست سلسلة أو عمليات فنية بل أنها كل ما سبق فضلاً على شيء أكثر من هذا وهو العلاقات بين الجماعة التى تواجه بعضها وجها لوجه ، والتى تتكون من المديرين وأولئك المعلمين المسئولين أمامهم ، وكذلك التلاميذ محور اهتمامهم . ويؤكد هذا أن أجل الأهداف التى تحدد ، وأفضل المناهج التى تصمم ، وأبدع الطرق التى تستحدث ، وأغنى أوجه النشاط التى ترسم كل هذا لا يمكن أن يثمر الثمرات المرجوة ما لم يتوافر فى المدارس مناخ سليم يعين على تنفيذ هذا كله وعلى الوصول بالعملية التعليمية إلى ما ينشده المجتمع منها من صلاح .

والمناخ يلعب دورا فى تكوين فكرة الطالب عن ذاته وعن قدرته على العمل بفاعلية ، كذلك عن مقدرته فى تنمية علاقات إشباع متبادلة مع الآخرين وتترسب صورته عن نفسه نتيجة خصائصه الفردية ومشاعره ، بالإضافة إلى تصورات النفس المشتقة من علاقته بالأشخاص الآخرين ومجموعة الأشخاص وكذلك الظاهرات البيئية . وبما أن ذاتية الفرد تتسم بالتميز والتفرد ، كما أنها تحكم إدراكاته وتؤثر فى علاقاته مع غيره ، ومن ثم لا يمكن – وفقاً لذلك – الفصل بين ذاتيته وعلاقاته بمعنى أن أى تغيير فى الذات يعد تغييراً فى العلاقات ، وأى تغيير فى العلاقات الشخصية بمعنى أن أى تغيير فى الذات يعد تغييراً فى العلاقات ، وأى تغيير فى العلاقات الشخصية هو تغيير أيضاً فى الذات ، ومن ثم فإنه إذا انخرط الطالب فى نظام جديد للعلاقات الشخصية فإن ذاته سوف تتغير لا محالة ، وإذا تغير نظام الفرد فى ذاته فإن النظام والذاتيات الأخرى التى تشتمل عليها سوف تتغير بالضرورة .

وبالرغم من أن البناء الشخصى لطلاب المرحلة الثانوية قد تطور بدرجة أكبر وأصبح أكثر ثباتاً من تلاميذ المرحلة الأولى إلا أنهم يتأثرون

أيضاً بخبراتهم . فالفرق بينهما فى هذا الصدد فى الدرجة فقط وليس فرقاً فى النوع ، فخلال سنوات الدراسة تتطور صورة الطالب عن نفسه وعن عـادات الدراسة والعلاقات بين الأشخاص ومع ذلك تتأثر شخصياتهم بالأحداث اليومية خاصة الأحداث التى يمارسونها على أنها ذات تأثير عاطفى كبير ومـن ثـم فالعلاقات فى المرحلة الثانوية تكون جزءاً من كل ذات فردية بمعنـى أنهـا تتوغل فى أعماق قيم الفرد ، كما أنها تقوى تأكيده للقيم من ناحية ، وتعمـل كتعبير سلوكى عن القيم من الناحية الأخرى ، ومن ثم تؤثر بعمق على قدرته فى العمل بفاعلية وتحديه لمشاكل الحياة ومقدرته على تنمية العلاقات المرضية والمنتجة مع الآخرين . وقد أثبتت نتائج البحوث أن المناخ التنظيمى ذو تأثير كبير على ذات التلاميذ .

فقد أشار وايتكر Whitaker فى دراسته عام ١٩٨٢م إلى أن المناخ التنظيمى يلعب دوراً كبيراً فى مفهوم الذات لدى التلاميذ . واتفق معـه ريـر Rier فى أن المدارس ذات المناخ المفتوح قد ولدت تصوراً محبباً عن النفس لدى التلميذ على عكس المدارس ذات المناخ المغلق . أما سوزان Susan عام ١٩٨٥م فقد وجد فى دراسته أن هناك علاقة بين الكرامة الشخصية والمنـاخ التنظيمى ، فالمناخ المغلق يؤدى إلى انعدام الشخصية . ولا يتوقف تأثيره على تصور الطلاب لذواتهم بل يتخطاه إلى المعلمين والمديرين فقد أوضـح هانـد وآخرون Hnad and Others أن المعلمـين والمـديرين ذوى التصـورات الإيجابية للمناخ التنظيمى كان لديهم قبول عظيم لأنفسـهم وللآخـرين مـن المعلمين والمديرين ذوى التصورات الأقل إيجابية للمناخ التنظيمى . ومن ثم يمكن القول أن المناخ التنظيمى له علاقة برضا الأفراد لـذا أشـار تـايلور وباورز Taylor and Bowers عام ١٩٧٢م إلى أن المناخ التنظيمى يعـد

عاملاً من عوامل الرضا. واتفق معه هيلريجيل وسـلوكم Hellriegel and Slocum عام ١٩٧٣م فى أن المناخ التنظيمى يؤثر على رضا المعلمين وفى هذا الصدد يقول أوينز Owens أن المناخ المفتوح يشعر المعلمين بالرضا عن أعمالهم. كما يجعلهم يتفاخرون بمدارسهم وهذا على النقيض من المناخ المغلق حيث يحصل المعلمون على القليل من الرضا فيمـا يتعلـق بـأداء مهـامهم والحاجات الاجتماعية . كذلك أوضح لوفلاند Lofland عـام ١٩٨٥م فـى دراسته أن هناك علاقة بين نمط المناخ التنظيمى كما يدركه المعلمون وبـين مستوى الرضا الوظيفى لهم بحيث يرتفع مستوى هذا الرضا وفقاً لدرجة انفتاح المناخ التنظيمى السائد . وقد اتفق معه بيرك Burke عام ١٩٨٢م حيث أشار إلى أن هناك علاقة قوية بين المناخ التنظيمى ورضا المعلمين عن العمـل ، فالمناخ التنظيمى المدرسى الأكثر انفتاحاً له علاقة ارتباطية مباشرة بـدرجات الرضا العالية بين المعلمين فهو يؤثر على الدوافع وبالتـالى علـى الرضـا والأداء. ومن ثم فقد أثبتت بحوث عديدة أن هناك علاقة قوية بين نوع المناخ السائد أثناء التدريس وكم العمل الذى ينجزه التلاميذ ونوع وحصيلة التعلـيم . وقد أشار ويليامز Wailliams عام ١٩٨٢م فى دراسته إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدراك المعلمين والتلاميذ للمنـاخ المدرسـى وتحصـيل التلاميذ .

ويتفق معه ريف Riffe عام ١٩٨٥م فى دراسته حيـث أوضـح أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ التنظيمى السـائد فـى المدرسـة الابتدائية والتحصيل الأكاديمى . ويتفق معهما أيضاً رير فقد وجد أن المنـاخ التنظيمى يعد عاملاً مهما فى تحصيل الطـلاب للقـراءة والرياضـيات فـى المدارس العليا .

وقد يرجع ذلك إلى أن المناخ الذى يشيع فيه الشعور بالدفء والصداقة فى العلاقات يساعد على تحقيق الكثير من الأهداف التى يسعى إلى تحقيقها ، إلى جانب أن هذا يساعد على زيادة مستوى دافعية التلاميذ للتعليم ومبادرتهم للعمل والمشاركة الإيجابية فى كل ما تحتويه الخبرات التعليمية من أنشطة . كما يساعد على وجود انسجام بين المعلمين والمديرين بالنسبة للمسئوليات المهنية للمعلمين . ويشير إلى هذا ديك Deck عام ١٩٧٩م فى دراسته حيث أوضح أن هناك انسجام أوضح وأكبر بين المعلمين والمديرين بالنسبة للمسئوليات المهنية للمعلمين فى المدارس ذات المناخ المفتوح عنها فى المدارس ذات المناخ المغلق . ولا يتوقف تأثير المناخ التنظيمى فى المدرسة على أعضائها بل يتعداه إلى المدارس المجاورة . ويقرر ذلك جيللرمان Gellerman حيث أوضح أن المناخ يؤثر ليس فقط على سلوك الأفراد . ولكن أيضاً على تفاعل التنظيمات داخل المجتمع الأكبر .

خصائص المناخ التنظيمى :

لخص تاجيورى Tagiuri عام ١٩٦٨م خصائص المناخ التنظيمى فى مجموعة من الإفادات التى يمكن عرضها فيما يلى :

- المناخ فكرة من نسيج واحد لا يتجزأ مثل الشخصية الإنسانية .
- المناخ تجسيم معين لمتغيرات موضعية .
- قد تختلف العناصر المكونة للمناخ ولكن هويته تبقى كما هى دائماً .
- يحمل المناخ صفة الاستمرارية .
- يتحدد المناخ بصفة جوهرية بواسطة خصائص الآخرين وسلوكهم واتجاهاتهم وتوقعاتهم ، كذلك بواسطة الوقائع الاجتماعية والثقافية .

- يمكن أن يشترك فى المناخ عدة أشخاص فى نفس الوقت ويؤول فى حدود المعانى المشتركة .
- لا يمكن أن يكون المناخ وهم شائع ، لأنه لابد أن يقوم على حقيقة خارجية.
- قد يمكن أو لا يمكن وصف المناخ فى كلمات ولكنه قد يكون ممكن التحديد فى حدود استجابته .
- للمناخ نتائج سلوكية قوية .
- المناخ محدد للسلوك لأنه يعمل فى الاتجاهات والتوقعات وحالات الإثارة التى تعتبر محددات للسلوك .

أبعاد المناخ التنظيمى :

لقد نتج عن المحاولات المستمرة لتصنيف المناخ التنظيمى عددا كبيرا من البعاد المناخية ويرجع ذلك إلى أن البيئة النفسية للتنظيمات معقدة إلى درجة كبيرة . بالإضافة إلى أن محاولات قياس المناخ التنظيمى تمت من خلال وسائل تصويرية مما جعل البعض يشبه ميدان البحث المناخى بالرجال السبعة العميان الذين قدموا سبعة أوصاف للفيل على أساس الجزء الذى استطاعوا أن يلمسوه وكلهم يدعى معرفة الصورة المحددة للفيل ، ولكن الصورة تختلف بدرجة ما حسب الأبعاد المختلفة لقياس المناخ التنظيمى .

ويعرض الباحث فيما يلى لبعض الأبعاد المناخية بهدف توضيحها من ناحية وكذلك للتعرف على أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها من ناحية أخرى.

١- الأبعاد المناخية عند هالبن وكروفت ١٩٦٣م:

استنتج هالبن وكروفت من دراستهما أن أبعاد المناخ التنظيمى هى :

أولاً : أبعاد خاصة بالمعلمين :

ويمكن إجمال تلك الأبعاد فيما يلى :

- التحرر من العمل Disengagement ، ويشير هذا البعد إلى الانفصال كما وصفه دوركايم Durkheim حيث ينزع المعلمون إلى التحرر من مسئولياتهم أو واجباتهم بمعنى أن المعلمين لا يعملون معاً كفريق متكامل .
- الإعاقة Hindrance ، ويشير هذا البعد إلى شعور المعلمين بأن المدير يرهقهم بالواجبات الروتينية والمتطلبات الأخرى التى يعتبرها المعلمون أعمالاً غير ضرورية ومن ثم ينظرون إليه بأنه معوق لأعمالهم أكثر من محاولة تسهيلها .
- المعنويات Esprit ، ويشير هذا البعد إلى الروح المعنوية للمعلمين ، كما يشير إلى إحساسهم بأن حاجاتهم الاجتماعية مشبعة ، بالإضافة إلى شعورهم فى نفس الوقت بالإنجاز فى العمل المكلفين به .
- الألفة Intimacy ، ويشير هذا البعد إلى تمتع المعلمين بالعلاقات الاجتماعية الودية المبنية على الصداقة ، كما يصف شعورهم بإشباع الحاجات الاجتماعية والتى لا ترتبط بالضرورة بإنجاز العمل .

ثانياً : أبعاد خاصة بالمدير :

والتى يمكن إجمالها فيما يلى :

- العزلة Aloofness ، يشير هذا البعد إلى سلوك المدير الذى يتسم بالرسمية حيث يسير فى تعاملاته بمقتضى اللوائح والتعليمات ، كما

أنه يعمل على وجود مسافة بينه وبين العاملين معه بدلاً من التعامل معهم وجهاً لوجه .

- التأكيد على الإنتاج Production Emphasis يشير هذا البعد إلى سلوك المدير الذى يتصف بالإشراف المحكم على مجموعة العمل ، بالإضافة إلى توجيهه الدائم المكثف لهم ومع هذا فإنه لا يحاول الاستفادة من آرائهم وأفكارهم .
- الدفع Thrust ، ويشير هذا البعد إلى سلوك المدير المتميز بمجهوده الواضح لتيسير العمل فى المدرسة من خلال حرصه على إعطاء المعلمين المثل والقدوة بنفسه ولأنه لا يطلب منهم أن يعطوا أكثر مما يعطى فإنهم يتقبلون سلوكه برضا وارتياح .
- الاعتبار Consideration ويشير هذا البعد إلى سلوك المدير المتسم بحرصه على معاملة المعلمين بطريقة ودية إنسانية ، بالإضافة إلى محاولاته لمساعدتهم فى ضوء قدراته .

الأبعاد المناخية عند ستيرن وستينهوف Stern and Steinhoof :

حدد ستيرن وستينهوف ١٩٦٥م أبعاد المناخ التنظيمى كالآتى :

- المناخ الذهنى Intellectual Climate : المدارس ذات الدرجات العالية فى هذا النمط لها بيئات أمكن تصويرها على أنها توجه اهتمامها العلمى نحو المقررات والفنون والعلوم ، كما أن هيئة التدريس بها يحرصون على تسهيل المقررات ، وبصفة عامة يتميز مناخ العمل بالأنشطة الذهنية .
- مستويات التحصيل Achievement Standards : البيئات ذات الدرجات العالية فى هذا البعد تهتم بتحقيق مستويات عالية من

التحصيل عن طريق إثارة دوافع ونشاط التلاميذ لإتمام المهام الملقاة عليهم بنجاح ، بالإضافة إلى أداء المعلمين لأدوارهم جيداً كماً وكيفاً .

- الكرامة الشخصية (Personal Dignity (Supportiveness : المناخات التنظيمية التى سجلت درجات عالية فى هذا البعد تحترم الأفراد وتزويدهم ببيئة تدعمهم وتؤيدهم ، بالإضافة إلى أنها تشبع حاجاتهم ، كما يوجد لديهم إحساس بالعدل والعلانية فى بيئة العمل .
- الفاعلية التنظيمية Organizational effectiveness : المدارس ذات الدرجات العالية فى هذا البعد يتسم فيها برنامج العمل بالتخطيط والتنظيم ، بالإضافة إلى أنها تسهل وتشجع الأداء المؤثر والفعال للمهام ومن ثم يعمل الأفراد سوياً بفاعلية لتحقيق الأهداف التنظيمية .
- النظام Orderliness ، المدارس ذات الدرجات العالية فى هذا البعد يوجد بها نظام منهجى على المعلمين أن يتبعوه بدقة .
- السيطرة على النبض Impulse Control ، وتتضمن الدرجات العالية فى هذا البعد قدراً كبيراً من الكبح ومن ثم فإن هناك فرصة ضئيلة للتعبير .

ومن الواضح أن ستيرن وستينهوف خلطا بين أبعاد المناخ التنظيمى وبين المناخات التنظيمية ، بل وبين علاقة المناخ التنظيمى ببعض المتغيرات التعليمية .

الأبعاد المناخية عند كامبيل Cambpell:

أوضح كامبيل عام ١٩٧٠م أن أبعاد المناخ التنظيمى أربعة هى :

- الحكم الذاتى للفرد Labeled Individual autonomy .
- درجة البناء المفروض على الموقف .

The degree of structure imposed upon the situation
- توجيه المكافأة والاعتبار Reward orientation and consideration .
- الدفء والتأييد Warmth and support .

وبمقارنة هذه الأبعاد بالبعاد السابقة نجد أنها تتفق من ناحية مع هالبن وكروفت ومايلز وليتوتن وسترنجر فى بعد الدفء والتأييد بأنه من أبعاد المناخ التنظيمى ، كما تتفق من ناحية أخرى مع مايلز فى بعد الحكم الذاتى للفرد بأنه أيضاً من أبعاد المناخ التنظيمى .

الأبعاد المناخية عند موس Moos ١٩٧٤م:

صنف موس الأبعاد المناخية إلى نوعين هما :

أولاً : أبعاد مناخية خاصة ببيئة العمل وهى :

- المشاركة Involvement ويشير هذا البعد إلى اهتمام المعلمين بعملهم واندماجهم فى أداء أدوارهم .
- انسجام القرناء Peer Cohesion ويشير هذا البعد إلى الود بين المعلمين ومعاونتهم لبعضهم البعض فى مختلف المواقف .
- تدعيم هيئة التدريس Staff Support ويشير هذا البعد إلى مساعدة المديرين للمعلمين .
- حكم الذات Autonomy ويشير هذا البعد إلى تشجيع المعلمين على النمو الذاتى وعلى اتخاذ قراراتهم دون تدخل من الآخرين .
- توجيه المهمة Task Orientation ويشير هذا البعد إلى التأكيد على التخطيط والكفاءة .
- ضغط العمل Work Pressure ويشير هذا البعد إلى سيطرة ضغط العمل على الوسط الوظيفى .

- الوضوح Clarity ويشير هذا البعد إلى معرفة المعلمين للأدوار المتوقعة منهم ، بالإضافة إلى معرفتهم كيفية التغلب على الصعاب التى تواجههم .
- السيطرة Control ويشير هذا البعد إلى كيفية استخدام المدير القوانين واللوائح المدرسية للسيطرة على المعلمين .
- التجديد Innovation ويشير هذا البعد إلى الحرية المتاحة لتجربة الأفكار الجديدة .
- الراحة الجسدية Physical Comfort ويشير هذا البعد إلى توافر الإمكانات المادية المناسبة بالإضافة إلى وجود الألوان والديكورات التى تجعل المدرسة مكاناً ساراً للعمل فيها .

ثانياً : أبعاد مناخية خاصة بالفصل المدرسى وهى :

- المشاركة Involvement ويشير هذا البعد إلى اهتمام التلاميذ بدروسهم ومناقشتهم لها ، فضلاً على حرضهم على أداء واجباتهم المدرسية معاً .
- الانتماء Affiliation ويشير هذا البعد إلى معرفة التلاميذ بعضهم لبعض بسرعة ، وحرصهم على مساعدتهم لبعضهم البعض بالإضافة إلى تمتعهم بالعمل سوياً .
- تأييد المعلم Teacher Support ويشير هذا البعد إلى اهتمام المعلمين بتلاميذهم ومساعدتهم ومن ثم يثق التلاميذ فيهم .
- توجيه المهمة Task orientation ويشير هذا البعد إلى اهتمام المعلمين بتحصيل التلاميذ للدروس المختلفة ، بالإضافة إلى مشاركتهم فى الأنشطة المتنوعة .

- الأمر والتنظيم Order and organization ويشير هذا البعـــد مـــن ناحية إلى التأكيد على أن يسلك التلاميذ بطريقة منظمة وهادئة ، كما يشير من ناحية أخرى إلى التنظيم الشامل لأنشطة الفصل .
- وضوح القاعدة Rule Clarity ويشير هذا البعد إلى وضوح اللوائح والقوانين المدرسية للتلاميذ .

ومن الملاحظ اتفاق موس مع هالبن وكروفت ومايلز فى بعد الانسجام وإن اختلف المصطلح عند هالبن وكروفت فقد اطلقا عليه بعد الألفـــة بيـــد أن المفهوم واحد ، كما أنه يتفق مع هالبن وكروفت فى بعد توجيه المهمـــة وإن اختلف المصطلح أيضاً عند هالبن وكروفت فقد أطلقا عليه التأكيد على الإنتاج، هذا إلى جانب أنه يتفق كذلك مع مايلز وكامبيل فى بعد حكم الذات أو الحكـــم الذاتى للفرد .

الأبعاد المناخية عند توماس Thomas :

صنف توماس ١٩٨٣م أبعاد المناخ التنظيمى كما يلى :

- الانسجام Affiliation ويشير هذا البعد إلى شعور المعلم بأنه مقبول من زملائه من ناحية ، ومن ناحية أخرى حصوله علـــى المســـاعدة والتشجيع منهم .
- تدعيم الطالب Student supportiveness ويشير هذا البعـــد مـــن ناحية إلى الأحاديث الطيبة بين المعلمين أنفسهم وبينهم وبين طلابهم ، ومن ناحية أخرى يشير إلى تصرفات الطلاب المسئولة والمنظمة .
- الاهتمام المهنى Professional interest ويشير هذا البعد إلى اهتمام المعلمين بعملهم ومناقشتهم للموضوعات المتعلقة بمهنتهم .

- توجيه الأداء Achievement orientation ويشير هذا البعـــد إلـــى توجيه المعلمين لطلابهم وأذكائهم المنافس بينهم بغية تفوقهم .
- الرسميات Formalization ويشير هذا البعد إلى إتبـــاع المعلمـــين للقواعد واللوائح بالإضافة إلى تنفيذهم لخطة الدراسة .
- المركزية Centralization ويشير هذا البعد إلى أن اتخاذ القـــرارات يتم بواسطة فرد أو مجموعة قليلة من الأفراد .
- التجديدية Innovativeness يشير هذا البعد إلى حـــرص المدرســـة على التخطيط والتجريب ثم التغيير .
- كفاية المصدر Resource adequacy يشير هذا البعد من ناحية إلى توافر الأفراد بالإضافة إلى التمويل والأدوات ، كما يشير من ناحيـــة أخرى إلى وجود التسهيلات فى المؤسسة .

ومن الواضح أن هذه الأبعاد متشابهة مع الأبعاد التى ذكرها مـــوس ، كما أنها تغطى تصنيفاته العامة الثلاثة لتصور البيئـــات الإنســـانية وأهميتهـــا للمعلمين ومناسبتها المحدودة للمدارس .

الأبعاد المناخية عند كوفلان Coughlan:

طور كوفلان أداة ذات ١٢٠ عنصراً أسماها " المســـح المدرســـى " لتقيس تصورات المعلمين فى ١٤ بعدا لمناخ المدرسة وهذه الأبعاد هى :

الممارسات الإدارية	**Administrative practices**
عبء العمل المهنى	**Professional work load**
عبء العمل غير المهنى	**Nonprofessional work load**
المواد والمعدات	**Materials and Equipment**
المبانى والتسهيلات	**Buildings and Facilities**
الفاعلية التربوية	**Education effectiveness**

تقييم الطلاب	Evaluation of students
الخدمات الخاصة	Special services
العلاقات مع الرؤساء	Supervisory relations
العلاقات مع الزملاء	Colleague relations
المشاركة فى وضع البرنامج التربوى	Voice in Educational program
الأداء	Performance
التنمية	Development
الحوافز المالية	Financial Incentives

ومن الواضح أن كوفلان قد التبس عليه الأمر بين أبعاد المناخ التنظيمى وعوامل قد تؤثر أحياناً فيه بل وعلاقته ببعض المتغيرات .

الأبعاد المناخية عند مايلز Miles:

يعرض مايلز عشرة أبعاد للمناخ التنظيمى عام ١٩٦٥ يمكن إجمالها فيما يلى :

- التركيز على الهدف Goal Focus .
- كفاية الاتصال Communication adequacy .
- التكافؤ فى القوة Optimum Power Equalization .
- توظيف المصادر Resource Utilization .
- الانسجام Cohesiveness .
- المعنويات Morale .
- التجديد Innovativeness .
- الحكم الذاتى Autonomy .
- التعديل Adaptation .
- القدرة على حل المشكلات Problem Solving Adequacy .

ومن الملاحظ أن أبعاد مايلز تتفق مع أبعاد هالبن وكروفت فى بعدى الانسجام والمعنويات فهناك اتفاق بينهما على أنهما من الأبعاد المهمة للمنـــاخ التنظيمى . بيد أن هناك اختلافا بينهم فى المصطلح فى بعد الألفة حيث أطلق عليه مايلز الانسجام ولكن وإن اختلف المصطلح فإن المفهوم واحد ومن ثم لا يوجد اختلاف على هذين البعدين .

الخصائص التنظيمية لأنظمة ليكرت Likert ١٩٦٨:

أشار ليكرت إلى أن متغيرات أنظمته الأربعة هى :

- القيادة Leadership .
- الدافع Motivation .
- الاتصال Communication :
- القرارات Decisions .
- الأهداف Goals .
- السيطرة Control .

وبمقارنة الخصائص التنظيمية لليكرت بالأبعادالسابقة نلاحظ أنها تتفق مع ستيرن وستينهوف فى بعد السيطرة .

الأبعاد المناخية عند ليتوتن وسترنجر Litwin and Strniger ١٩٦٨:

وصف ليتوتن وسترنجر أبعاد المناخ التنظيمى إلى تسع تصنيفات كما يلى :

- الهيكل Structure ويشير هذا البعد إلى شعور الأفراد بالعراقيل نظــرا لكثرة عدد اللوائح والقواعد الموجودة ، بالإضافة إلى التأكيد على الروتين المكتبى والمرور خلال القنوات .
- المسئولية Responsibility ويشير هذا البعد إلى شعور الفرد بأنه رئيس العمل وأنه ليس مضطرا إلى مراجعة كل قراراته ومع ذلك فإنه يحــرص على أداء مسئولياته على الوجه الأكمل .
- المكافأة Reward ويشير هذا البعد إلى شعور الفرد بالمكافأة الإيجابيـــة على الأعمال التى يقوم بها ، كما يشير إلى أن هناك توزيعا عادلاً للأجور وسياسات الترقى .
- المخاطرة Risk ويشير هذا البعد إلى إحساس الفرد بالمخاطرة والتحدى فى التنظيم .
- الدفء Warmth ويشير هذا البعد إلى شعور الأفراد بانتشار الجماعات الاجتماعية الودية وغير الرسمية نتيجة للصداقة العامة التى تنتشر أثنـــاء العمل ، كما يشير إلى شعور الأفراد بأنهم محبوبون من زملائهــم فـــى العمل .
- التدعيم Support ويشير هذا البعد إلى مســاعدة المــدير للآخــرين ، ومساعدة الأعضاء لبعضهم وتكون المساعدة متبادلة من أعلى ومن أسفل.
- المستويات Standards ويشير هذا البعد إلى محاولة تحقيــق الأهــداف الضمنية والظاهرة من خلال أداء الأدوار على الوجه الأكمل دون اعتبار إلى الأهداف الشخصية والجماعية .
- الصراع Conflict ويشير هذا البعد إلى استماع المدير للآراء المتنوعة من الأعضاء ، واستماع الأعضاء أيضاً للآراء المتنوعة لــزملائهم ثــم

محاولة التصدى للمشكلات المختلفة بدلا من المرور عليها بطريقة سريعه أو تجاهلها .

- الكيان Identity ويشير هذا البعد إلى إحساس الأفراد بانتمائهم للمؤسسة الذين يعملون فيها ، بالإضافة إلى شعور كل منهم بأنه عضو ذو أهمية فى فريق العمل .

ويلاحظ أن هذه الأبعاد تتفق مع أبعاد هالبن وكروفت ومايلز فى فى بعد الدفء فقط ، فهناك اتفاق بين هؤلاء جميعا على أنه من أبعاد المناخ التنظيمى وإن اختلف المصطلح لديهم فهو عند هالبن وكروفت **الألفة** ، وعند مايلز الانسجام ، بيد أنه مع اختلاف المصطلح فإن المفهوم واحد .

الأبعاد المناخية عند هاجنز Hagnes ١٩٧٥م:

ذكر هاجنز قائمة اتجاهات المناخ التنظيمى التى حددها بأنها تشتمل على الأبعاد التالية :

- التنظيم الرسمى The Formal Organization ويشمل النمط التكنولوجى السيطرة ، التركيب ، نمط ودرجة اللوائح والقوانين .
- القائد The Leader ويشمل استخدام السلطة ، العزلة (المسافة النفسية) الاعتبار ، الدفع .
- الجماعة Group ويشمل العزلة بين المجموعة ، الإعاقة ، المعنويات الانتماء ، العداوة بين الأشخاص ، القدرة على التكيف .

الأبعاد المناخية عند كويز وديكوتيس Koys and Decotiis:

توصل كويز وديكوتيس ١٩٨٠م إلى ثمانية أبعاد للمناخ التنظيمى :

- حكم الذات Autonomy ويشير إلى اتخاذ الفرد القرارات التى تتعلق بالأهداف والأولويات وأساليب العمل .

- الثقة Trust ويشير إلى جدية الاتصال بأعضاء المستويات التنظيمية الأعلى بشأن القرارات الشخصية .
- التماسك Cohesiveness ويشير إلى المشاركة داخل الموقع التنظيمى والتى تشتمل على رغبة الأفراد فى تقديم المساعدة للآخرين .
- الضغط Pressure ويشير إلى المتطلبات الوقتية بخصوص إتمام المهام بالإضافة إلى مستويات الإنجاز .
- التأييد Support ويشير إلى رضا المديرين عن الأفراد بالإضافة إلى تسامحهم معهم فيتركونهم يتعلمون من أخطائهم دون خوف من العقاب .
- الاعتراف Recognition ويشير إلى اعتراف المديرين بمساهمات الأفراد فى التنظيم .
- العدالة Falrness ويشير إلى أن ممارسات مديرى التنظيم عادلة وليست استبدادية أو نزوية .
- التجديد innovation ويشير إلى فكرة تشجيع الغير على الخلق والابتكار.

ومن الواضح أن هناك اتفاقا بين كويز وديكوتيس وبين مايلز وموس على بعد حكم الذات ، كما أن هناك اتفاقا بينهما وبين هالبن وكروفت على بعد ضغط العمل وأن أطلق عليه الآخران التأكيد على الإنتاج بيد أن المفهوم عندهم جميعا واحد . وكذلك يتفقان مع موس فى بعدى التجديد والتماسك وأن أطلق موس على بعد التماسك المشاركة ومع هذا فإن المفهوم لديهم أيضاً واحد

الأبعاد المناخية عند فرازر وفيشر Fraser and Fisher :

أشار كل من فرازر وفيشر ١٩٨٢م إلى وجود خمسة أبعاد للمناخ التنظيمى هى :

التماسك Cohesiveness

الاحتكاك Friction

الصعوبة Difficulty

الرضا Satisfaction

المنافسة Competitiveness

ومن الملاحظ أن فرازر وفيشر يتفقان مع موس ومنايلر وهالبن وكروفت في بعد الانسجام وأن أطلق عليه هالبن وكروفت الألفة .

أنماط المناخات التنظيمية :

تختلف المناخات التنظيمية فيما بينها ، ومن ثم فمن الضرورى استعراضها نظرا لأهميتها للدراسة وفيما يلى بعض تلك الأنماط :

المناخات التنظيمية لهالبن وكروفت :

أوضح كل من هالبن وكروفت أنه من خلال الأبعاد المناخية يمكن التوصل إلى سلسلة من ست أنواع مناخية تحددها متوسط درجة المدرسة فى الأبعاد أما المناخات الستة فهى :

المناخ المفتوح :

يصور المناخ المفتوح الحالة التى يتمتع فيها المعلمون بدرجة عالية من الانتماء ، بالإضافة إلى العمل جيداً مع بعضهم دون تشاحن أو تذمر ، هذا إلى جانب أنهم لا يكلفون بالأعمال أو التقارير الروتينية ، وبصفة عامة يتمتع المعلمون بالعلاقات الحميمة مع بعضهم ، كما يحصلون على رضا وظيفى

عال ، فضلا على أن دوافعهم تمكنهم من التغلب على الصعوبات التي قد تقابلهم والاستمرار في العمل ، ومن ثم يفتخرون بانتمائهم إلى مدارسهم

ويظهر سلوك المدير توافقا مناسبا بين شخصيته والدور الذي ينبغي عليه أن يؤديه كمدير للمدرسة ، وفي هذا الصدد يمكن أن نرى سلوكه وعمله الجاد نموذجاً يحتذى به ، فضلاً على أنه يمتلك المرونة الشخصية سواء في سيطرته أو إرشاده للنشاط . لذا فإنه يتخلى عن طريقته أحيانا لكي يساعد معلما ومن ثم يمكنه إشباع الحاجات الاجتماعية للمعلمين ، وبما أنه ليس معزولاً عن المعلمين فهو لا يضطر إلى التأكيد على الإنتاج ولا يقوم بعرض نشاط المعلمين عن قرب لأنهم يؤدون أدوارهم بسهولة وفي جدية ، كما أنه لا يقوم بالعمل كله بنفسه لأن لديه القدرة على أن يجعل أعمال القيادة المناسبة تنبع من المعلمين ومن ثم فهو مسيطر سيطرة كاملة على الموقف ويقود جماعته بمنتهى الوضوح .

المناخ المستقل :

السمة المميزة لهذا المناخ هي الحرية الكاملة التي يعطيها المدير للمعلمين بغية القيام بأدوارهم من ناحية ، ومن ناحية أخرى توفير الوسائل التي تمكنهم من إشباع حاجاتهم الاجتماعية ، وهنا تتفوق درجات إشباع الحاجات الاجتماعية بدرجة بسيطة على درجات إنجاز المهمة ، وبما أنهم يعملون جيداً سوياً وينجزون مهام مؤسساتهم على الوجه الأكمل فلا تعوقهم الأعمال الروتينية ولا التقارير المطلوب منهم تقديمها ، فمدير المدرسة يحرص على تذليل العقبات التي تقابلهم ويسهل مهمتهم لذا لا يهرعون إليه في كل مرة يحتاجون مساعدته أو إمدادهم بالكتب والأدوات والوسائل التعليمية

الح ، ومن ثم فإن معنوياتهم مرتفعه . ولكنها ليست كمعنويات المناخ المفتوح وتنبع معنوياتهم اساسا من إشباعهم للحاجات الاجتماعيه

ويحرص مدير المدرسة على انتهاج أسلوب الرسميات فـــى إدارتـــه وذلك من خلال تطبيق التنظيمات واللوائح التى تعطى الدليل الذى يسير عليه المعلمون ومن ثم تكون هناك مسافة تعزله عن المعلمين فهو لا يتدخل ليراجع ما إذا كانت الأشياء قد أنجزت أم لا ، كما لا يدفع المعلمين إلى الإنتاج وبدلا من ذلك يبدو مقتنعا أن يترك المعلمين يعملون كل وفق ســرعته الخاصـــة ، وبصفة عامة فهو من ناحية مراع لشعور المعلمين ويحاول إشباع حاجــاتهم الاجتماعيه . فضلا على أنه يحاول أن يعطيهم القدوة فى العمل مـــن خـــلال عمله بجد ، وهو من ناحية اخرى يتطلع لرفاهية المعلمين الشخصية .

ويعد السلوك الإدارى للمدير فى هذا المناخ محدد – إلى حد ما – إذا ما قورن بالمناخ المفتوح

المناخ الموجه :

يتميز المناخ الموجه بالاهتمام الكبير بإنجاز العمل على حساب إشباع الحاجات الاجتماعيه فكل المعلمين ينهمكون تماماً فى العمل لذا لا يتشـــاحنون ولا يختلفون على توجيهات المدير فهم يحرصون على القيام بالعمل المكلفـــين به كما يتسم بوجود كميه زائده من العمل المكتبى والتقارير الروتينية ومـــن ثم فهم مشغولون دائماً وفقاً لذلك يجدون القليل جداً من الوقت لإقامة علاقات اجتماعيه مع زملائهم مما يجعلهم يحسون بقليل من المودة ، وبصـــفة عامـــة تكون العزله الاجتماعية شائعة بينهم فالعلاقات الاجتماعية قليلة جداً ، وبالرغم من ذلك فإن انتمائهم للمدرسة فوق المتوسط ، كذلك يوجد رضا وظيفى لديهم

ينبع من انجاز الأعمال وليس من إشباع الحاجات الاجتماعية ، ومن ثم تصبح معنوياتهم مرتفعه ، كما يصبح المناخ أكثر انفتاحا من كونه مغلق .

ويوصف مدير المدرسة بأنه يوجه جل اهتمامه إلى إنجاز العمل ، كما يفضل السير على توجيهاته والعمل بمقتضاها ، ولما كان الأسلوب الجاد ضعيف لإدارة المدرسة فهو يوجه اهتمام قليل نحو مشاعر المعلمين حيث أن الشيء المهم عنده هو أداء العمل وبطريقته الخاصة دون مراعاة إشباع الحاجات الاجتماعية للمعلمين .

المناخ العائلى :

الميزة الرئيسية لهذا المناخ الطريقة الودية بين المعلمين ومدير المدرسة ، فإشباع الحاجات الاجتماعية عالياً للغاية ، كما أن هناك سيطرة قليلة للمدير على أنشطة المعلمين ، فهو لا يرهقهم بأعباء التقارير الروتينية . بل يحرص على جعل العمل سهلاً وميسوراً من خلال مساعدتهم . وبسبب ضعف ممارسة مدير المدرسة لدوره فى توجيه نشاطها تظهر العديد من الرئاسات ومن ثم لا يوجد ترابط بين معلمى المدرسة فى مجال العمل . وبالرغم من ذلك تكون معنويات المعلمين ورضاهم الوظيفى متوسطة وينبع ذلك من إشباع الحاجات الاجتماعية .

والمنهج الرئيسى لسلوك مدير المدرسة . لنكون جميعاً أسرة سعيدة واحدة . لذا فهو دائماً معتدلاً ، كما يضع قليلاً من الأحكام والقواعد كوسائل إرشادية تقترح لكيفية القيام بالعمل ومن ثم فهو لا يؤكد على الإنتاج ، وبصفة عامة لا يقوم بشيء مباشر أو غير مباشر لتقييم أو توجيه نشاط المعلمين مما يؤدى إلى اعتقاد المعلمين بأنه مهتم برفاهيتهم

المناخ الأبوى :

يتسم المناخ الأبوى بالمحاولات غير المؤثرة من جانب المدير لتوجيه المعلمين نحو إنجاز الأعمال وكذلك نحو إشباع حاجاتهم الاجتماعية ، فالمعلمون يتصورون سلوكه على أنه حافز لهم ، كما أنهم ينقسمون إلى أحزاب لذا لا يعملون سوياً بطريقة حسنة ، ولا يتمتعون بعلاقات أخوه بينهم مما يؤدى إلى انخفاض معنوياتهم .

ويتميز سلوك مدير المدرسة بقلة السيطرة على المعلمين ، لذا فإن ما ينجزوه من التقارير الروتينية والواجبات الإدارية والمتطلبات الجماعية قليل جداً ، فهم يتركون مدير المدرسة يقوم بغالبية الأعمال المدرسية معتقدين أن " الوالد على دراية أفضل " وبذلك تكون المدرسة وواجباته فيها هى اهتمامه الرئيسى الوحيد فى الحياة فهى تشبع حاجاته الاجتماعية ، وبالرغم من أنه يمتلك درجة متوسطة من الدفع فإنه يفشل فى حفز المعلمين أساساً لأنه لا يقدم المثال الذى يهتم المعلمون باتباعه ، ويعد هذا المناخ مغلقاً جزئياً .

المناخ المغلق :

يتميز هذا المناخ بأن المعلمين لا يعملون جيداً سوياً لذا يصل إنجازهم إلى الحد الأدنى ولتحقيق بعض مشاعر الإنجاز يملأون التقارير الروتينية ويحضرون بعض الاجتماعات ومن ثم يشعرون بقليل من الرضا الوظيفى بالنسبة لإنجاز أعمالهم ، وإشباعهم الحاجات الاجتماعية .

ويتسم سلوك مدير المدرسة بالشكلية فى توجيه وإدارة أنشطة المدرسة لذا يحرص على وضع قواعد ولوائح تنظم كيفية سير الأمور . بيد أن هذه

القواعد واللوائح دائما مؤقتة ، وبالإضافة إلى هذا فإنه لا يعطى المثال الجيد والقدوة الحسنة لأن ما يفعله مختلف تماما عما يقوله مما يجعله غير ذى تأثير فى توجيه أنشطة المعلمين ، كما أنه لا يهتم بالحاجات الاجتماعية للمعلمين . وبصفة عامة فإنه غير مراع لحقوق الآخرين أو مشاعرهم حيث لا يعطيهم الفرصة والحرية المطلوبة ليفعلوا ما تتطلبه مهام القيادة ، ويعتبر هذا المناخ الأكثر انغلاقا والأقل أصالة فى المناخات التى سبق ذكرها .

ويعد هذا الوصف الموجز للمناخات التنظيمية الستة قد تضمن . الملامح الأصيلة لكل مناخ ومن هنا فإن هذا الوصف قد أصبح مثالياً إلى درجة ما وذلك لثلاثة أسباب هى :

- التركيز على المميزات الأساسية لكل مناخ .
- أن هذه المناخات الستة حيوية ويمكن التعرف عليها بسهولة .
- أن وصف المناخات شامل بدرجة يكفى لتغطية مظاهر السلوك القيادى وتفاعلات الجماعة .

وقد أقر المعلمون والمديرون وخبراء التربية بأن مناخات هالبن وكروفت حيوية .

المناخات النشيطة ضد المناخات غير النشيطة عند وايلور وليكاتا :

تصور كل من ويلوار وليكاتا ١٩٧٥ النشاط البيئى على أنه هيكل للتفريق بين المناخات المدرسية ، وقد عرف المناخ على أنه صفة البناءات ذات المحتوى الدرامى العالى . بمعنى البناءات التى تولد التوتر والتى تستخدم فى الإثارة والتركيز على التعاطف بين الطلاب تجعل بيئة المدرسة نشيطة ومن ثم يمكن التفريق بين المناخ التنظيمى وفقاً لنشاط بيئة المدرسة .

الأنماط المناخية لبروكوفر Brookover :

توصل بروكوفر ١٩٧٧م من خلال تصورات الطلاب والمعلمين والمديرين إلى الأنماط المناخية التالية :

- **مناخ الطالب Student Climate ويشمل ما يلى :**
  - الإحساس بالعبث الأكاديمى .
  - التقييمات المستقبلة والتوقعات .
  - تصور دفع المعلم وقوانين المدرسة .
  - القوانين الأكاديمية .

- **مناخ المعلم Teacher Climate ويتضمن ما يلى :**
  - الكفاءة ، التقييم ، التوقعات ، صفة التعليم .
  - التقييمات الحالية وتوقعات تكملة المدارس العليا .
  - اهتمام الطالب والمعلم بالتحسن .
  - العبث الأكاديمى .

- **مناخ المدير Principle Climate ويحتوى على الآتى :**
  - توقعات صفة العلم .
  - مجهودات التحسن .
  - تقييم المدير لصفة المدرسة الحالية .
  - التقييمات الحالية وتوقعات الطلاب .

المناخات المنسجمة ضد المناخات غير المنسجمة عند واين Wynne :

أظهر واين Wynne ١٩٨٠م هذه الأنماط المناخية من خلال ملاحظات دراسة الحالة فى ١٠٠ مدرسة معتبراً أن الانسجام صفة مقنعة

للمدارس الجيدة وأنه يتضمن متغيرات تعكس الوضوح والهدف والاتصالات الجيدة والاتفاق فى الرأى ، والتوافق ، كما أن صورة المناخ فى دراسته تقوم على تقييمات الملاحظين الخارجين للمتغيرات المحددة ولا تقوم على تصور أفراد المدارس لمدارسهم .

ويتضح مما سبق اختلاف المناخات التنظيمية بين الباحثين التربويين ويرجع ذلك إلى تباين توجهاتهم نظراً لاختلاف الأبعاد التى ينطلقون منها لتحديد أنماط المناخات التنظيمية . كما تعتبر أنواع المناخات التنظيمية لهالبن وكروفت من أشهر أنواع المناخات المستخدمة فى البحوث التربوية .

الأنظمة التنظيمية لليكرت Likert :

لقد استخدم رينسيس وجان Rensis and Jane ١٩٦٨م فى قياس مناخ المدرسة الأنظمة التنظيمية الأربعة التالية :

النظام الأول :

تتركز فى هذا النظام عند القمة كل من السيطرة ووضع الأهداف ، كذلك صنع القرارات ومن ثم فليس هناك بحث علمى عن أفكار المرؤوسين فهم لا يشاركون فى القرارات المتصلة بعملهم حيث لا توجد ثقة قليلة أو أى ثقة فيهم ، وبالإضافة إلى ما سبق فإنه يتم استخدام التهديدات والعقاب بصورة كبيرة ، كما أن الاتصال غالبا يتم من أعلى إلى أسفل لذا ليس هناك اتصال متعادل أما الاتصال من اسفل إلى أعلى فيصل إلى الحد الأدنى ، ويترتب على ما سبق من ناحية عدم الرضا لدى المرؤوسين فضلا على مقاومتهم للتوجيهات وتكوين نظام غير رسمى ، ومن ناحية أخرى لا يوجد عمل جماعى بينهم حيث تقل روح الفريق فيهم .

النظام الثانى :

توجد فى هذا النظام مشاركة قليلة لذا فإنه مع تركيز السيطرة وصنع القرارات عند القمة يوجد قليل من المشاركة فى صنع القرار كما يتاح بعض التعليق على الأهداف التنظيمية ومن ثم يتم البحث أحياناً عن أفكار المرؤوسين ويستشاروا قبل اتخاذ القرارات بشأن العمل . أما الاتصال فغالبا ما يأتى من أسفل كما أن هناك بعض الاتصال المشترك حيث توجد بعض الثقة فى المرؤوسين ، وبالإضافة إلى ما سبق فإنه يتم استخدام المكافآت المالية استخداما واسعا كما يتم استخدام بعض التهديد والعقاب ولكنه أقل مما هو فى النظام الأول . ويترتب على ما سبق انتشار العداء فى التنظيم وإن وجدت بعض الاتجاهات المحبوبة ، وبصفة عامة يوجد قليل من الرضا وقدر من المقاومة السرية للنظام ، كما يوجد القليل من العمل الجماعى حيث أن الدافع منخفض نسبيا ولكنه أعلى مما هو الحال فى النظام الأول .

النظام الثالث :

ويعد هذا النظام أكثر مشاركة من النظامين ١ ، ٢ ففيه يتم تقرير السياسة الشاملة من القمة لكن هناك بعض المشاركة فى صنع القرارات من أسفل خلال التنظيم ، كما تتشكل الأهداف عند القمة بعد الاستشارة فعادة يتم البحث عن أفكار المرؤوسين ، كذلك يتم استشارتهم فى شأن القرارات المتصلة بعملهم نظرا لوجود ثقة واضحة فيهم . أما الاتصالات فتميل إلى أن تكون من أسفل إلى أعلى ، ومن أعلى إلى أسفل ، وبالإضافة إلى ما سبق فإنه تستخدم المكافآت استخداماً واسعا كقوى دافعة ، لذا يقل العداء وتكون الاتجاهات غالبا محبوبة ومن ثم ينتشر العمل الجماعى وروح الفريق بدرجات معتدلة كما تنخفض المقاومة فى النظام الرسمى .

النظام الرابع :

ويعد هذا النظام الأكثر مشاركة حيث توجهه الأساليب الجماعية بصورة كبيرة فالأهداف تتحقق من خلال المشاركة ، كما أن الكثير من القرارات تتخذ بالإجماع وذلك من خلال البحث عن أفكار المرؤوسين وإشراكهم تماما فى القرارات التى تتصل بعملهم مما يشعر الأعضاء فى كل المستويات بأنهم مسئولون عن تحقيق أهداف التنظيم ، وبالإضافة إلى ما سبق فإن الاتصال يكون من أعلى ومن أسفل ومتعادل ، لذا فإن الاتجاهات عامة تكون محبوبة تماما ومن ثم لا يوجد مقاومة سرية لأهداف التنظيم أو سياسته .

ويتضح مما سبق أن ليكرت حدد أربعة أنظمة تنظيمية مختلفة فى تسلسل من النظام رقم (١) الأعلى فى البناء والسيطرة إلى النظام رقم (٤) الذى يتكون من صيغة عمل إدارى جماعى يعمل بالمشاركة فى جو من الثقة .

ولقد استخدم بلانكفيلد Blankfield مناخات أربعة لقياس المناخ التنظيمى وكانت المناخات الأربعة معادلة لأنظمة ليكرت الأربعة وهى :

- المناخ الاستغلالى صاحب السلطة .
- المناخ القوى والمسيطر .
- المناخ الاستشارى .
- المناخ الذى تشترك فيه الجماعة .

واستنتج بلانكفيلد أن هذه الأداة لم تكن حساسة وفى حاجة إلى تنمية أكثر لأنها لم تفرق بين المناخات الأربعة .

الأنماط المناخية لسنكلير Sinclair:

صنف سنكلير عام ١٩٧٠م المدارس على أساس خمسة عوامل مناخية هي :

- المناخات العملية Practical Climates : تؤكد على الطرق العمليـــة ، كما أن النتائج مهمة ومحددة بوضوح .
- المناخات الجماعيـــة Community Climates : وديـــة ، منســـجمة ، توجهها الجماعة ، مدعمة ، عاطفية ، تؤكد على رفاهية الجماعة وولائها.
- مناخات الوعى Awareness Climates : تؤكـــد علـــى فهـــم الـــذات والتأمل، والكيان والإبداع والمستقبل ورفاهية الإنسان .
- مناخات الصفات Propriety Climates : تقيم مستويات الاهتمام بالغير والحذر ، واحترام مشاعر الآخرين مع غياب السلوك المتمرد أو المتضمن للمخاطر .
- مناخات العلماء Scholarship Climates : تؤكد علـــى الأكاديميـــات والنظام الذهنى والتتبع الجاد للمعرفة .

وقد لاحظ سنكلير أن البيئات تتلاقى لدرجة أنه توجد هناك سبعة أنماط للمناخ تقوم على التأكيد النسبى لكل بعد من الأبعاد .

الفرق بين المناخ النفسى والمناخ التنظيمى

يعتقد البعض أن المناخ النفسى هو المناخ التنظيمى فقد أشار ريتشارد وكاراسيك ١٩٧٣م Ritchard & Karasick أن المناخ النفسى هو ما يشيرون إليه بالمناخ التنظيمى . بيد أن المناخ النفسى يشير إلى وصف فردى للممارسات التنظيمية وهذا الوصف مفيد فى فهم تأثير بيئة التنظيم الداخلية على أداء الفرد ورضاه بينما يشير المناخ إلى الوصف الكلى الشامل لهذه البيئة والتى يمكن تقييمها من خلال التصورات المتوسطة لأعضاء التنظيم ، ومن ثم يصبح المناخ النفسى أكثر تميزا حيث أنه يشير إلى الأشياء الفردية مثل العملية التفاعلية التى يترجم بها الفرد التفاعل الداخلى بين الأشياء التنظيمية المدركة والخصائص الفردية إلى مجموعة من التوقعات والاتجاهات السلوكية. كما أنه يمكن تقسيمه إلى جزئين الجزء الأول يمثل المناخ التنظيمى الذى هو عبارة عن متوسط المناخات النفسية للأفراد من موقع معين والجزء الثانى هو مناخ الفرد الذى هو الفرق بين مناخه والمناخ المتوسط التنظيمى . ويفسر ستيرن .

العلاقة التصورية بقوله " هناك نقطة فى هذا العالم الخاص ، المناخ النفسى " تتلاقى مع الآخرين الذين يشتركون فى أيديولوجية موحدة حيث يميلون إلى أن يشتركوا فى تأويلات موحدة للأحداث التى يشتركون فيها .

ويتضح مما سبق أن المناخ إذا تم إدراكه بصورة جماعية بحيث كان هناك إجماع عام من قبل أفراد المدرسة على هذا الإدراك كان المناخ تنظيمياً أما إذا كان المناخ عبارة عن إدراك فردى خاص بحيث تختلف الصورة الذهنية المكونة له من فرد لآخر وفقاً لاختلاف الخلفية الذاتية الخاصة بكل فرد كان المناخ نفسيا .

الفرق بين الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمى

يمكن التفريق بين الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمى من خلال التعريفات المشتقة من علم الأنثروبولوجيا والتى تعرف الثقافة التنظيمية بأنها " النمط المنتشر للقيم والأساطير والمعتقدات والافتراضات والنواميس ومتجسدة فى اللغة والرموز والحقائق ، كما أنها تتضمن التكنولوجيا فى الأهداف الإدارية والممارسات وفى المشاعر المتبادلة والاتجاهات والأنشطة والتفاعلات" .

ويتضح من التعريف السابق أن فكرة الثقافة التنظيمية تشمل كل المتغيرات التنظيمية بما فيها فكرة النظام الرسمى والنظام غير الرسمى ، كما أنها تهتم بالنمط المنتشر للقيم والمعتقدات والافتراضات حول كيفية فعل الأشياء مما يساعد على معرفة فلسفة الإدارة والدوافع التى تؤثر على سلوك الأفراد ، كذلك فإنها تتضمن أبعاد مثل اللغة والتكنولوجيا ، وبالإضافة إلى ما سبق فإن ما يكون مألوفاً ومفهوماً بالنسبة لأعضاء أحد التنظيمات الثقافية قد يكون غريباً ومحيراً لأعضاء ثقافة تنظيمية أخرى .

أما بالنسبة للمناخ التنظيمى فهو أقل شمولاً من فكرة الثقافة التنظيمية وأكثر استعداداً للقياس ، فالمناخ التنظيمى هو كيف يتصور الأعضاء الثقافة التى تم ابتداعها فى تنظيمهم بمعنى أنه المجموعة النسبية من تصورات أعضاء التنظيم لمميزات وصفه الثقافة التنظيمية تلك التصورات عن خصائص وصفة الثقافة فى المكان الذى يعملون فيه ويؤثر على مشاعرهم واتجاهاتهم وكذلك على سلوكهم بيد أنه ليس كل أعضاء التنظيم يتصورون ثقافة التنظيم بنفس الطريقة تماماً فقد يؤول الأفراد نفس الظاهرة بطرق مختلفة معتمدين على خبراتهم الماضية وعلى أنظمة قيمهم .

الفرق بين مناخ الفصل والمناخ المدرسى

يمكن أن نميز بين مناخ الفصل ومناخ المدرسة . بالرغم من وجـود بعض التماثل ، فإن مناخ المدرسة يمكن أن نعتبره أكثر تميزاً وأكثر شـمولاً من مناخ الفصل ، فمثلاً بينما يتضمن مناخ الفصل العلاقات بـين المعلمـين والطلاب ، وبين الطلاب بعضهم البعض فإن مناخ المدرسة يتضمن علاقـات المعلمين مع زملائهم ومع مدير المدرسة ، وكذلك تستخدم تصورات الطلاب عموماً عند قياس مناخ الفصل لكنها نادراً ما تستخدم عند قياس مناخ المدرسة لأن هناك شعوراً بأن الطلاب يجهلون كثيراً من مظاهر منـاخ المدرسـة . وبالإضافة إلى ما سبق فإن البحث فى مناخ الفصل يقوم على أسس تصويرية ونظرية مختلفة – يمكن التعرف عليها فى الأعمال الحديثة مثل أعمال مـوس Moos وولبرج Walberg ، وفريزر Farser ، فريزر وولبرج – عن تلك الأسس المستخدمة فى بحوث مناخ المدرسة . ومع هذا فقد خلطـت بعـض البحوث بين مناخ المدرسة ومناخ الفصل فمثلاً افترض جونسون وجونسـون Johnson and Johnson أن مناخ المدرسة هو مجموع مناخات الفصـول داخل المدرسة ، وقد انتهج هذا السبيل العديد من الباحثين الذين قاسوا منـاخ المدرسة باستخدام أداة مناخ الفصل بيد أنهم استبدلوا فى بحوثهم كلمة " فصل " بكلمة " مدرسة " . أما بالنسبة للباحث فيرى أن منـاخ المدرسـة يتضـمن العلاقات بين المدير والمعلمين ، والمعلمين وزملائهم ، والمعلمين والطلاب ، والطلاب وزملائهم ، كما يرى أن مناخ الفصل يتضمن العلاقة بين المعلمـين والطلاب ، وبين الطلاب وزملائهم ومن ثم يختلف رأى الباحث مـع بعـض الباحثين فيما يتعلق بالمناخ المدرسى فى حين يتفق معهم فى مناخ الفصل .

مناخ قياس المناخ التنظيمى

لقد حدد فورهاند Forehand عام ١٩٦٨م أربعة مناهج لقياس المناخ التنظيمى هى :

- الدراسات الميدانية Field Studies
- تقييم تصورات أعضاء التنظيم

Assessment of Perceptions of members of organization

- استخدام الفهارس الموضوعية Use of objective indices
- المعالجة التجريبية للبيئة

Experimental manipulation of environments

تحسين المناخ التنظيمى للمدرسة

لقد نال موضوع المناخ التنظيمى اهتماماً عالمياً كبيراً – حيث أصبح مساحة نشيطة للبحث فى المجال التربوى خلال الحقبة الأخيرة – وبالرغم من هذا فإن اهتماماً قليلاً تم توجيهه لتحقيق تحسينات فى مناخ المدرســة ومنــاخ الفصل المدرسى وقد خرجت التنمية المبدئية لتحسين بيئة الفصل من بــرامج موس Moos ١٩٧٤م والتى بحثت مجموعة مختلفة من البيئــات الإنســانية شملت عنابر المستشفيات والمجموعات الطبية والوحدات العسكرية ومواقــع العمل ثم انتقلت بعد ذلك إلى تحسين مناخ المدرسة ومن ثم انتقلت الفكرة إلى كل من دوكر Docker وفيشر Fisher ويــوجيز Hughes عــام ١٩٨٥م فأجروا دراسات لتحسين مناخ المدرسة متبعين فيها الخطوات التالية :

- التقييم Assessment وفيها يوزع نسختين على المعلمين نسخة أصلية تتضمن واقع المناخ المدرسى والثانية نسخة تتضمن مناخ المدرســة

المفضل للمعلمين ويمكن تطبيقهما معا بحيث توزع النسخة الأولى على نصف المعلمين والنسخة الثانية على النصف الآخر ، كما يمكن تطبيق النسخة الأولى وبعد التطبيق بأسبوعين يتم تطبيق النسخة الثانية.

- التغذية الراجعة Feedback وفيها تجمع البيانات وتحدد الفروق الرئيسية بين المناخ الفعلى والمناخ المفضل ، وقد يتم ذلك من خلال رسم خطوط تصور المناخ الواقعى والمناخ المفضل وبالتالى يسهل فهمها .
- المناقشة Discussion وفيها يتم مناقشة الأبعاد مع الباحثين بغية الاستقرار على الأبعاد التى ستكون هدفاً لمحاولات التغيير .
- التدخل Intervention وفيها تستخدم عادة مجموعة من الاستراتيجيات المختلفة التى تهدف إلى تحسين مناخ المدرسة .
- إعادة التقييم Reassessment وفيها يتم تقييم تصورات المعلمين للمناخ الفعلى " التى هو متغير الآن " مرة أخرى لمعرفة ما إذا كان المعلمون يتصورون مناخ مدرستهم بطريقة تختلف عن ذى قبل .

ولتحسين مناخ الفصل تتبع المراحل الآتية :

- **التقييم :** وفيها تستخدم أداتان إحداهما للتعرف على مناخ الفصل الأصلى ، وثانيهما للتعرف على مناخ الفصل المفضل ، ويمكن أن يجيب الطلاب على أداة المناخ الأصلى والنصف الآخر على أداة المناخ المفضل ، كما يمكن أن تطبق أداة المناخ الأصلى وبعد أسبوعين تتطبق أداة المناخ المفضل .

- **الاسترجاع** : وفيها يتم رسم خطوط تصور المناخ حيث أنها مفيدة كما أنه يسهل فهمها ، بالإضافة إلى أنها تحدد التغييرات التـــى نحتاجهـــا لتقليل الفروق الرئيسية بين المناخ الفعلى والمناخ المفضل .

- **المناقشة** : وفيها يتناقش الباحثون والمعلمون للتوصل إلى الأبعاد التى ستضمنها محاولة التحسين .

- **التدخل** : وفيها تستخدم مجموعة مختلفة من الاســـتراتيجيات بغيـــة تحسين مناخ الفصل .

- **إعادة التقييم** : وفيها يتم تقييم تصورات الطلاب للمناخ الفعلى " التى هو متغير الآن " مرة أخرى لمعرفة ما إذا كان الطلاب يتصـــورون مناخ فصولهم بطريقة تختلف عن ذى قبل .

الرضا عن العمل

يختلف المعلمون فى مدى رضاهم أو عدم رضاهم عن العمل ويرجع ذلك إلى تأثير العوامل التى تسبب الرضا وإلى الفروق الفردية تجعل المعلمين يختلفون فيما يريدون إشباعه عن طريق العمل وعن طريـق انتمـائهم إلـى جماعات العمل .

وفى واقع الحياة العملية لا نجد أفراداً راضين تماماً عن أعمالهم وفى ذات الوقت قد لا نجد أفراداً آخرين غير راضين بالكلية عن أعمالهم ومما لا شك فيه أن رضا المعلمين ينعكس على سلوكهم فى شـكل إنتاجيـة مرتفعـة وعلاقات إنسانية جيدة وانتماء للعمل .

ودرجة رضا المعلمين تتوقف على طموحهم ولعل سبب عدم رضـا الكثير من الشباب عن أعمالهم فى الوقت الحاضر أن طموحاتهم ومتطلبـاتهم يعجز الشباب عن تحقيقها من خلال العمل .

ولقد شاع استخدام العديد من المصطلحات التى تعبر عن مشاعر الفرد النفسية اتجاه عمله والتى منها الروح المعنوية والاتجاه النفسى نحـو العمـل وكذلك الرضا عن العمل ورغم كثرة هذه المصطلحات إلا أنهـا تشـير إلـى مجموع المشاعر الوجدانية أو الاستجابات التى يشعر بها الفرد نحـو العمـل الذى يقوم به ، وقد تكون هذه المشاعر إيجابية بمعنى أنه كلما تصور الفرد أن عمله يحقق له إشباعاً كبيرا لحاجاته كلما كان راضيا عن عمله ، كما قد تكون سلبية بحيث إذا تصور الفرد أن عمله لا يحقق له الإشباع المناسب لحاجاتـه كان غير راض عن عمله . وقد تظهر درجة رضا الفرد فى سلوكه الخارجى الظاهر وإن كان الأفراد يتفاوتون فى الدرجة التى تـنعكس بهـا اتجاهـاتهم

النفسية الكامنة فى سلوكهم الخارجى ، أو قد لا تظهر درجة الرضا فى السلوك الخارجى بل تكمن فى وجدان الفرد بحيث تظل كامنة فى نفس الفرد .

وثمة العديد من العوامل التى تؤثر على مشاعر الفـرد والتـى يعـد الرضا محصلتها وهذه العوامل هى :

- ساعات العمل
- القرب من مكان العمل .
- إمكانات وتيسيرات العمل
- الاعتزاز بجماعة العمل .
- أنواع الإشراف .
- الأجر .
- الترقى فى العمل .
- الحالة الاجتماعية .
- الإحساس بالأمان .

وقد أشـار جوهانيسـون Johanneson ١٩٧٣م إلـى أن المنـاخ التنظيمى مجرد تصنيف آخر للرضا الوظيفى ومن ثم ادعـى أن مصـممى الكثير من مقاييس المناخ التنظيمى قد انتقوا مصطلحاتهم من مقاييس الرضـا الوظيفى بيد أن شنيدر Schneider أوضح أن هذين النوعين من المقاييس مختلفان من حيث الفكرة فيما يلى :

- يركز الرضا الوظيفى على وظيفة معينة بينما يشير المناخ التنظيمى إلـى التنظيم ككل

يختص الرضا الوظيفى باستجابة الشخص المؤثرة بينما المناخ التنظيمـى مشتق من وصف الفرد لما عليه التنظيم ففى حالة المنـاخ يطلـب مـن

المجيب على أسئلة البحث أن يتجاهل مشاعره الشخصية ويصف فقط ما يحدث فيه . كذلك اتفق مع شيدر كل من هيلريجال Hellriegal وسلوكم Slocum فى أن هناك فرقاً جوهرياً بين مقياس المناخ التنظيمى ومقياس الرضا الوظيفى فحين يتجه المناخ لقياس خصائصه بيئة العمل فإن مقياس الرضا يقيم الردود الفعالة على أوجه بيئة العمل ومن ثم فإن مقياس المناخ التنظيمى يصف بيئة العمل بينما أداة الرضا تقيمها .

وبالإضافة إلى ما سبق فقد أوضح سميث Smith أن هناك بعض الدراسات أسفرت نتائجها عن عدم التكرار مثل .

- أجرى ليتوتن Litwin وسترنجر Stringer عام ١٩٦٨م تجارب معملية تم فيها خلق مناخات تنظيمية متميزة بواسطة أساليب القيادة المختلفة ، وقد توصلا إلى أن للمناخات آثار واضحة على الدوافع وبالتالى على الأداء والرضا ، ومن ثم استنتجا من هذه التجارب أن المناخ يسبب الرضا .
- تحرى تايلور Taylor وباورز Bowers عام ١٩٧٢م العلاقات السببية بين المناخ التنظيمى والرضا فوجدا أن المناخ التنظيمى سبب للرضا وليس نتيجة له .
- وجد هاند Hand عام ١٩٧٣م أن المديرين ذوى التصورات الإيجابية للمناخ التنظيمى كان لديهم قبول عظيم لأنفسهم وللآخرين عن المديرين ذوى التصورات الأقل إيجابية للمناخ التنظيمى . وقد دعمت طبيعة هذا البحث فكرة أن المناخ التنظيمى يسبب الرضا الوظيفى .
- قام دوانى Downey عام ١٩٧٤م بتقييم آثار المستوى التنظيمى والأداء الوظيفى على العلاقة بين المناخ والرضا ، وقد توصل إلى أن هناك آثارا كبيرة بين المستوى التنظيمى والأداء الوظيفى على العلاقة بين المناخ

وبعد الرضا . كما يستنتج أن المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي ليسا شيئا واحداً

وقد استنتج سميث مما سبق أن نتيجة جوهانيسون بشأن فكرة التكرار لم تتضح بعد ، كما أنها قائمة على الحكم الذاتى غير الموضـــوعى ، فضـــلا على أنها مناقضة لما يقوم عليه الدليل حتى الآن .

والخلاصة أن أفكار المناخ التنظيمى والرضا الوظيفى مختلفة ولـــيس هناك قدر من التشابه الشامل الذى يجعلهما شيئا واحداً ، كما أنه ربما الـــذى جعل جوهانيسون يدعى بأن المناخ فكرة مكررة هو أنه من الصـــعب علـــى الشخص أن يبعد مشاعره الشخصية على تصوراته للمناخ التنظيمى .

يمكن أن يستدل على الرضا المهنى للمعلمين عـــن طريـــق بعـــض المظاهر التى تتصل بسلوك المعلمين فى العمل وعلاقتهم به مثل :

(١) زيادة الإنتاج وتحسين مستواه فالإنتاج الوفير ممتاز المستوى لا يمكـــن يصدر إلا عن معلمين راضين .

(٢) انخفاض معدل دوران العمل فعدم ترك المعلمين لأعمالهم إلا فى حـــدود ضيقة ولدوافع وأسباب واضحة قوية يعكس رضا المعلمين إلى حد كبير عن أعمالهم .

(٣) تقليل الفاقد والتالف فى الإنتاج نتيجة اهتمام المعلمين بعملهم وتركيزهم فى العمل .

(٤) انخفاض معدلات الغياب عن العمل فلا يتغيب العامل إلا لدوافع وأسباب قوية وواضحة .

(٥) تطوير العمل وتحسينه وهذا يتطلب مهارات وخبرات ويتطلب أيضاً أن يكون الأفراد راضين عن أعمالهم

(٦) قلة الشكاوى الحقيقية فالعامل الراضي عن عمله يتقبل بعض النواحي التي تكون مثار شكوى للآخرين

(٧) قلة الصراعات والمنازعات في العمل فالرضا يعني حب العمل وسيادة الاتجاهات الموجبة .

(٨) دفاع المعلمين عن المنشأة التي يعملون فيها فمن مظاهر الرضا عن العمل إنقاذ المنشأة من المشاكل التي تتعرض لها .

(٩) والمشاركة من جانب المعلمين في مختلف الأنشطة في المنشأة وخاصة المشاركة الاختيارية .

(١٠) انخفاض حالات السلوك غير السوي مثل السلوك العدواني والسلوك الانطوائي والانعزالي وتعويق العمل وتعطيله ونشر الشائعات

(١١) حسن التعامل مع الجمهور الخارجي للمنشأة يعتبر أحد مظاهر الرضا عن العمل .

ويؤدي عدم الرضا عن العمل إلى ضغط العمل .

وقد استنتج سميث مما سبق أن نتيجة جوهانيسون بشأن فكرة التكرار لم تتضح بعد ، كما أنها قائمة على الحكم الذاتي غير الموضوعي ، فضلاً على أنها مناقضة لما يقوم عليه الدليل حتى الآن .

والخلاصة أن أفكار المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي مختلفة وليس هناك قدر من التشابه الشامل الذي يجعلها شيئاً واحداً ، كما أنه ربما الذي جعل جوهانيسون يدعي بأن المناخ فكرة مكررة هو أنه من الصعب على الشخص أن يبعد مشاعره الشخصية على تصوراته للمناخ التنظيمي .

ويعد رضا المعلم عن عمله دافعاً له في أداء أدواره على الوجه الأكمل لأن عدم رضاه أو قلقه ينعكس بصورة مباشرة ، ومن ثم توجيههم والمساعدة في حل مشكلاتهم وجذب اهتمامهم للدراسة ، ومعنى هذا أن عدم رضاه يحول دون قيامه بأدواره على الوجه الأكمل

التدريب أثناء الخدمة

مقدمة :

يعد التعليم ضرورة من ضرورات الحياة ، وعامل أساسى من عوامل التقدم والرقى ، لأنه من خلاله ينقل العلم وينتشر ، وينمو ذلك العلم ويزدهر ، وعن طريق العلم والتعليم تتقدم الأمة وتأخذ مكانها اللائق بين الأمم ومن ثم تقلم الحضارات ، ومما لا شك فيه أن عالمنا يمر بالعديد من المتغيرات التى تمثل قوى ضغط تفرض على التربويين وعلى القيادات التربوية الحرص دائماً على أن يكون القائمون بالعملية التربوية عند مستوى عال من الكفاءة ومن المتغيرات الفلسفات والتيارات الفكرية والثقافية وتوقعات المجتمع والمناهج والنظريات المستخدمة ، فضلاً عن التطورات العلمية التى تحدث كل يوم ، ونتائج البحوث العلمية التى تتساقط معها العديد من مسلمات العلم وتتغير معها العديد من المفاهيم بالإضافة إلى البحوث التى أوضحت أن عملية التعليم لا يمكن أن تتم بشكل صحيح ، وأن يتحقق لها النجاح اللازم إلا إذا وجدت من يهتم بها ويشرف عليها ويوفر لها جمع الإمكانات المادية والبشرية حتى تأخذ مسارها الصحيح . وهذا لا يمكن أن يتم إلا عن طريق الإدارة الجادة والحريصة على إحراز النجاح تلو النجاح . لذا فإن الجهاز الإدارى فى غاية من الأهمية بما له من تأثير سواء كان سلبياً أو إيجابياً على كفاءة المؤسسة . فمن خلاله يمكن للمؤسسة القيام بأدوارها ومن ثم تحقيق الأهداف المنوطة بها.

ويأتى المدير على قمة الجهاز الإدارى فهو المسئول الأول عن حسن سير العمل بيد أنه من غير المرغوب فيه أن يظل بمستواه الذى تخرج به والاكتفاء بما حصله من معلومات داخل الكلية مهما طالت مدة إعداده أو

الخبرات التى اكتسبها خلال سنوات عمله ولذلك برزت الأطروحات التربويه التى تؤكد على أن تدريب المديرين فى أثناء الخدمة عملية متصلة ومستمرة بالإعداد السابق لهم فمن خلاله يمكن تزويدهم بالتغيرات والتطورات العلميــة والتكنولوجية ليواكبوا التطورات الحديثة وليطلعوا على الاتجاهات الحديثة فى الإدارة ، كما يكسبهم المهارات الفكرية والعلمية ومهارات التعامل مع الآخرين بغية نمو مستواهم المهنى ، وزيادة ثقتهم بأنفسهم ، ورفع روحهم المعنوية .

ويعد التدريب أثناء الخدمة المحور الذى تدور حوله عملية التنمية فى المجتمع فهو أداة التنمية ووسيلتها ، وهو المحرك لشتى جوانبها ، كمـا أنــه الأداة الطيعة التى إذا ما أحسن استغلالها أمكننا تحقيق الكفاءة المثلى للمؤسسة ومن ثم أصبح فى الوقت الحاضر يشكل ضرورة لازمة أكثر إلحاحـاً وأشـد خطورة فى عصر تتطور فيه الحياة تطوراً سريعاً وتحدث فيــه الاكتشـافات والتقدم الصناعى وسيطرة الآلة ، وهكذا وضعت هــذه التغيــرات الســريعة الإنسان المعاصر أمام مهام وحاجات جديدة لابد الوفاء بها فى مجاراة سرعة التغير العلمى والتقنى بحيث يستطيع أن يجابه حاجات المجتمع المتزايدة وبهذا يعد التدريب عملية إنسانية تمكن الفرد من مقابلة التطور السريع الذى يتعرض له فى عمله ومن ثم أصبح من الأمور المسلمة فى الأدبيات التربوية فى عقول العاملين فى هذا الميدان التواصل والاستمرارية بين مرحلــة الإعــداد قبــل الالتحاق بالمهنة ومرحلة الممارسة لها طوال الخدمة وفى ضوء هــذا بــدأت الدورات التدريبية للأفراد العاملين فى المؤسسات المختلفة ومــديريهم حتــى يمكن إعداد أفراد قادرة على التعامل مع التكنولوجيا والقيام بعمليات إداريــة أكثر تعقيداً .

ويستخدم التدريب كأحد الدعائم الأساسية لتنمية الموارد البشرية فهو إذن وسيلة تعمل على الوصول بالأداء الإنساني في العمل إلى أقصى حد ممكن سواء بالأسلوب الذي يحقق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية المتاحة على مستوى المجتمع أو على مستوى المنظمة .

وانطلاقاً من هذا التصور يتحدد مفهوم التدريب في هذه الدراسة على النحو التالي :

مفهوم التدريب أثناء الخدمة :

يستعمل مصطلح التدريب أثناء الخدمة في معنيين ، فهو في معناه الضيق يدل على التدريب الموضوع للعاملين الجدد للتعرف على الوسائل الخاصة بالمؤسسة التي يعملون بها ، أما معناه الواسع فإنه يشمل كل وسيلة تستعملها المؤسسة لتحسين نوع الخدمة التي يؤديها العاملون بها ، وتشمل أيضاً الوسائل والطرق التي تساعد بها المؤسسة لتحسين نوع الخدمة التي يؤديها العاملون بها ، ولا تقف وظيفته عند هذا الحد ولكنها تمتد أيضاً لتشمل محاولة إيجاد حلول لما يتعرض له الفرد من مشكلات وصعوبات . وتقول سارا Sara Divin أن التدريب أثناء الخدمة للمعلم يعني " كل الأنشطة التي تساعد المدرسين عن طريق التعلم الذاتي على رفع كفاءتهم ، وإلى إيجاد حلول مرضية لمشكلات تتعلق بعملهم ، وإلى تحسين طرق الأداء ، ويعرفه حسين وزيدان بأنه " نوع من التنظيم والتوجيه والتعاون والمتابعة ويستهدف أهداف معينة تساعد المتدرب على أداء وظيفته بأكمل وجه والوقوف على كل جديد ، كما تساعده على التوافق مع الجماعة التي يعمل بها .

١- المفهوم العلاجى Remedial concept :

وينادى بأن التدريب أثناء الخدمة مصمم لتصحيح أخطاء فى برنـــامج الإعداد الأصلى و علاج تلك الأخطاء

٢- المفهوم السلوكى Behavioral concept :

ويركز هذا المفهوم للتدريب على ما يدور فى العمل من تفاعل ومـــا يحدث فيه من سلوك أى أنه يركز على المهارات وليس على ســـلوك الفـــرد واتجاهاته قبل بدء العمل

٣- المفهوم النموى Growth concept :

ويؤكد هذا المفهوم للتدريب على طبيعة النمو المهنى للأفراد ويرفض فكرة ضبط سلوك الفرد بعناصر موقف العمل ، ويهدف إلى زيـــادة الدافعيـــة نحو النمو الذاتى .

ويعتبره البعض عملية يراد بها إحداث آثار معينة فى مجموعة مـــن الأفراد يمكن بواسطتها مساعدتهم ليكونوا أكثر كفاءة ومقدرة على أداء أعمالهم الحاليه والمقبلة ، وذلك بتكوين عادات فكرية وعملية مناسبة واكتساب مهارات ومعارف واتجاهات جديده

ويفرق رشدى طعيمة بين مفهومين للتدريب أحدهما المفهوم الإجرائى الذى يعرف التدريب بأنه طريقة لاكتســـاب معلومـــات وعـــادات ومهـــارات للاستجابة لموقف معين ، أما الثانى فهو المفهوم الشامل للتدريب ، حيث هـــو عملية لزيادة كفاية الفرد الإنتاجية للمؤسسة التى يعمل فيها من خلال معاونته على استغلال إمكانياته إلى أقصى حد ممكن ، وتعرف وزارة التربية والتعليم البريطانية التدريب ، بأنه نشاط يقوم به الفرد بعد انخراطه فى العمل ، وبحيث

يتعلق بعمله المهنى ، وتعرفه وزارة التربيه الأمريكيه بانه برنامج من الأنشطه المنظمة موجه من قبل النظام التعليمى أو يحظى بموافقته ، ويعمل على لنمو المهنى وزيادة كفاءة هيئة العاملين أثناء فترة خدمتهم فى النظام التعليمى .

البرامج التدريبية أثناء الخدمة :

البرامج التدريبية عملية تجديدية تواجه ما يصاحب المجتمع البشرى من نمو وتغير سريع والحاجة إلى برامج التدريب تزداد صورتها حتى يمكن إحداث تغيرات فى معلومات ومهارات وأنماط سلوك المتدربين ومن ثم يعرف التدريب بأنه اكتساب الفرد مهارات وأساليب معينة بهدف تطويره .

أهداف التدريب أثناء الخدمة :

تهدف عملية التدريب أثناء الخدمة إلى تحقيق العديد من الأهداف لعل أبرزها ما يلى :

١- زيادة كفاءة أداء المدير عن طريق إكسابه المهارات المعرفية والعلمية والعملية المستحدثة فى ميدان عمله ، وتعزيز خبراته فى مجالات عمله الإدارية .

٢- رفع الروح المعنوية للمدير مما يزيد من اهتمامه بالعمل الإدارى .

٣- تنمية قدرة المدير على التفكير المبدع الخلاق .

٤- تنمية الاتجاهات السليمة للمدير نحو تقديره لعمله الإدارى ، وأهميته والآثار الاجتماعية المتصلة به والمترتبة عليه .

٥- تبصير المدير بمشكلات النظام ، والمشكلات القائمة فى المؤسسة ، ووسائل حلها ، وتعريفه بدوره ومسئولياته فى ذلك .

فلسفة التدريب أثناء الخدمة :

أى نظام تدريبى لابد وأن يكون به أهداف واضحة ومحددة ، وتستند إلى فلسفة خاصة ويشير إلى ذلك عبد القادر يوسف بقوله : ونحن ندرك أهمية التدريب أثناء الخدمة فى وطننا العربى إن المفيد لنا ما إن نرسى برامج التدريب على فلسفة خاصة ونضع لها أهدافا واضحة . وتتسم بالمرونة الفعلية وذلك من خلال إعطاء الحرية لبرامج التدريب أثناء الخدمة أن تحدد أهدافها وأساليبها ووسائلها ، ولكن ينبغى تبنى هذه الفلسفة على نفس الافتراضات التى قامت عليها فلسفة النظام العام ، حتى يكون هناك انسجام بينهما وتلافى الاختلاف والتضارب ، ويمكن القول أن الفلسفة التربوية التى يجب أن تستند إليها عملية التدريب تستند على مبادئ وأسس وأهداف محددة من أهمها ما يلى:

- أن ينبع التدريب من الاحتياجات الفعلية للمتدربين .
- أن يكون أساس التدريب قائماً على منهج علمى سليم .
- أن يكون التدريب وعملياته مستمرة ، لتحقيق النمو المهنى ، ويؤكد على الذات فى التعلم الذاتى .
- تقدير العلاقات الاجتماعية والعمل مع الجماعات .
- الأخذ بأساليب النقد البناء وإتقان عمليات التقييم وجعلها جزءاً أصيلاً من العمل .
- إتاحة الفرصة للمتدربين لإظهار خبراتهم والتعبير عن آرائهم خلال البرنامج ، حتى تكون مشاركتهم فعالة فى أنشطة البرنامج المختلفة .

أنماط برامج تدريب المديرين :

هناك نمطان أساسيان من التدريب هما :

١- البرامج التجديدية ويراد بها تجديد الجوانب المهنية للمديرين عن طريق تزويدهم بأحدث المعلومات والنظريات والاتجاهات والمفاهيم والخبرات المتعلقة بميدان عملهم .

٢- البرامج التأهيلية وتهدف إلى تأهيل الأفراد للوظائف العليا التى يرقون إليها بعد تدريبهم ، وينبغى أن تقوم هذهِ البرامج على ما يلى :

(أ) شرح وتحليل الأسس القانونية والتشريعية التى تحكم العمل المقبل فى علاقاته مع الأعمال الأخرى .

(ب) تحليل لمهارات الوظيفة ومستويات أدائها .

الأسس التربوية للتدريب :

لكى يكون تدريب المديرين مبنياً على أسس سليمة يجب أن تتوافر له الخصائص الآتية :

١- ***الأساس العلمى :*** وهذا يتطلب إجراء دراسات علمية لتحديد المشكلات الميدانية فى الإدارة ، وتحديد احتياجات ووسائل التنفيذ ، وتجريب الخطط المقترحة ومتابعة تنفيذها للتعرف على مدى فعاليتها .

٢- ***الوظيفية :*** وهى ترتبط بالعمل الميدانى وأسلوب الأداء وهذا يتطلب تحليل النظام ومكوناته ، ومسئولياته ، ومشكلاته ، حتى تأتى برامج التدريب مرتبطة بها .

٣- **المشاركة :** ويعنى أن يشارك المتدربون فى تخطيط برامج التدريب وفى كل خطوة من خطوات التنفيذ بما يكفل لهم المشاركة الحقيقية فى جميـــع الأعمال والمسئوليات .

٤- **الحوافز :** إذا كان اكتساب الخبرة والنمو الشخصى للفرد فى حد ذاته من أهم الحوافز إلا أن هناك حوافز أخرى كالترقية إلـــى وظيفـــة عليـــا أو الحصول على علاوة أو درجة أو نحو ذلك .

٥- **الشمولية :** وتعنى أن يشترك فى التخطيط جميع الأفراد التربويين فـــى المؤسسة التربوية على مختلف المستويات مما يساعد على حسن التنسيق والتكامل فى أسلوب العمل وتوحيد اتجاهاته .

٦- **توفير الظروف المناسبة :** ويتم باختيار الزمان والمكان المناسبين وتهيئة ما يحتاج له البرنامج من أدوات ووسائل وأجهزة إلى جانب تحقيق الراحة النفسية والاطمئنان الكافى لكل المشاركين فى التدريب .

هناك عدد من الأسس التى يجب مراعاتها للوصـــول إلـــى برنـــامج تدريب أكثر فاعلية ومن هذه الأسس ما يأتى :

١- تحديد الهدف من برنامج التدريب تحديداً واضحاً ...

الواقع أن وضوح التدريب فمثلاً برنامج التدريب يساعد على تخطيط جوانب النشاط التعليمى للتدريب فمثلاً برنامج التدريب على الآلة الكاتبة يلزم تحديد الهدف من البرنامج .

هل الهدف تدريب دون سابق خبرة ؟ أم الهدف تحسين أسلوب الكتابة أم الهدف زيادة السرعة وتقليل الأخطاء ؟

٢- اختيار الوقت المناسب للتدريب ...

الوقت المناسب سبق الإجابة عنه فى السؤال السابق مباشرة .

٣- وسائل تحقيق الهدف من التدريب ...

تختلف الوسائل والأساليب التى تحقق الهدف فمن الممكن أن يتم عـن طريق المحاضرات أو عن طريق حلقات المناقشة والبحث أو عـن طريـق دراسة الحالات . كما يمكن استخدام أسلوب المؤتمر بعد الدراسة والمناقشـة إلى بعض التوصيات والمقترحات .

ولا شك أن اختيار الوسائل والأساليب بطريقة سليمة يحقـق أهـداف التدريب .

٤- وجود حاجة حقيقية للتدريب ...

البرامج التدريبية يجب أن تكون نابعة من حاجة حقيقية مـن جانـب المنشأة وضرورة التدريب لزيادة مهارة العاملين أو تدريبهم على آلات جديدة أو إدخال أساليب جديدة للأداء . أو تطوير الأساليب القائمة وليس مجرد رغبة شخصية من جانب القائمين على التدريب للإنفاق بعض الاعتمادات .

٥- نجاح التدريب يتوقف على عناصر الخدمة التدريبية ...

أ المدرسون   ب- المكان المعد للتدريب

جـ- الآلات والأدوات المستخدمة فى التدريب

٦- تجانس المتدربين فى برنامج التدريب والراحة ...

وجود أفراد متساويين لدرجة كبيرة فى المهارة أو الخبرة يجعل مهمة المدرب عسيرة وفى ظل التفاوت يشعر المتدرب ذو المستوى العالى بالملـل

وعدم إضافة جديد له ويشعر المتدرب منخفض المهارة بعدم القدرة على مسايرة المستوى الأعلى .

ويجب مراعاة الفروق الفردية من جانب المدرب وأن يضعها فى الاعتبار أثناء عملية التدريب .

٧- **تقويم التدريب وقياس فاعلية ...**

يمكن تقويم التدريب عن طريق الاختبارات العملية والنظرية وغيرها للتأكد من تحقيق التدريب لأهدافه كذلك لابد من متابعة المتدربين للتأكد من أن التدريب قد أدى بالفعل إلى تعديل فى سلوكهم وزيادة كفايتهم الإنتاجية وبغير تعديل فعلى فى سلوك المتدربين فإن التدريب يعتبر تدريباً فاشلاً .

المدرب يعتبر من العناصر الأساسية لذا يجب الاهتمام باختبارهم وأن تكون على مستوى مناسب من الخبرة والمهارة كما يجب أن تتوافر فيه القدرة على توصيل خبراته للدارسين ويجب أن يكون للمدرب الشخصية والطريقة التى تجعله قادراً على التأثير فى المتدربين وإقناعهم وإكسابهم المهارات والخبرات المطلوبة والمدربون نوعان :

١- مدرب متخصص ودائم وعادة يوجد فى مراكز ومعاهد التدريب الملحقة بالمصانع .

٢- أفراد ليست وظيفتهم الرئيسية التدريب لكن يستعان بهم مثل المهندسين الفنيين وهؤلاء يتم تدريبهم لبعض الوقت للقيام بهذا العمل .

طريق وأساليب التدريب :

تعد طرق وأساليب التدريب من العناصر الفعالة فى تسهيل استفادة الدارسين من البرامج التثقيفية المقدمة لهم ، لذا يجب أن تحدد أساليب التثقيف

المستخدمة فى كل برنامج ، كما يجب أن تتنوع بما يساعد على انتشار عملية التثقيف واستفادة الدارسين منها ، كما أن الالتجاء إلى أساليب متعددة فى التثقيف يعتبر أفضل من استخدام أسلوب واحد وذلك لإبعاد الملل عن الدارسين وبصفة عامة يتوقف استخدام طرق وأساليب التدريب على عدد من العوامل هى :

- عدد الدارسين .
- الخبرات التثقيفية السابقة لهم .
- كمية المعلومات المراد توصيلها ونوعها .
- المعلم نفسه ومدى خبرته وتمكنه من مادته .

ويمكن حصر طرق وأساليب التدريب فيما يلى :

- **المحاضرة الإلقائية المباشرة :** وهى أحد أساليب التدريب الجماعية والتى تستخدم فى تدريب مجموعات كبيرة العدد لتزويدهم بمعلومات جديدة لم يسبق لهم الإطلاع أو التعرف عليها .
- **المحاضرة النقاشية :** وهى أسلوب تدريبى يجمع بين أسلوب المحاضرة وأسلوب المناقشة ، فهناك المحاضرة التى تعقبها المناقشة ، وهناك المحاضرة التى يتخللها المناقشة ، وبصفة عامة يحتاج هذا الأسلوب إلى براعة من المحاضر فى تلقى الأسئلة والإجابة عليها والسيطرة على المناقشة بحيث يستطيع أن يحسمها فى الوقت المناسب وتستخدم هذه المحاضرة عندما يكون عدد الدارسين قليلاً نسبياً لا يزيد عن ٣٠ دارسا .
- **الندوات :** هى لقاءات مباشرة بين عدد من المتخصصين والدارسين تستهدف تقديم معلومات أو خبرات حول موضوع معين بصورة متكاملة

أو إثارة اهتمام الدارسين بموضوع معين من خلال الحـوار والمناقشـة وتوضيح أبعاد هذا الموضوع .

- **اللقاءات :** هى أساليب تدريبية تستخدم غالباً فـى المواقـع النقابيـة أو الإنتاجية لترد على التساؤلات المختلفة ، وتختلف اللقاءات عن الندوات فى عدد الخبراء والمتحدثين ، ففى الندوة لا يقل المتحدثون عن اثنين ، بينما فى اللقاء لا يوجد سوى شخصية واحدة ، ويستخدم اللقاء كأسلوب تثقيفى يؤدى إلى زيادة المعارف وتغيير الاتجاهات نحو أشياء معينـة ، الأمـر الذى ينعكس على سلوك الحاضرين ، ويمكن أن يكون اللقاء نمطيـاً أى بدون مناقشة ويمكن أن يكون نقاشياً أى تثار خلاله أو بعده المناقشات .

- **المناظرات :** هى إحدى أساليب التدريب التى تتميز بالإيجابية والمشاركة ويمكن من خلالها طرح مجموعة كبيرة من وجهات النظر على الدارسين حول موضوع معين ، ومن ثم يكون لديهم الفرصـة لمقارنـة وجهـات نظرهم مع الآراء المطروحة وتستخدم هـذه المنـاظرات فـى عـرض الموضوعات السياسية أو الاقتصادية بصفة عامة .

- **المؤتمرات :** تعتبر وسيلة لتبادل المعلومات والخبرات بين المشتركين فى المؤتمر وتعتبر أيضاً وسيلة تثقيفية هامة وخاصة فيما ترسخه من قواعـد المناقشة وأسلوب تبادل المعلومات بين المشتركين .

- **المناقشات :** هى تبادل حر وصريح لوجهات النظر المختلفة من الدارسين وتعتبر عملية لتجميع الآراء والخبرات المختلفة بحيث يخرج الدارس منها

حصيله اكبر من تلك التى كانت لديه قبل المناقشه ، وهى لا تحتاج إلى معلم ولكنها تحتاج إلى رائد للمناقشة لتنظيم المجموعة وترتيب أفكارها .

تمثيل الأدوار : من الأساليب المستخدمة فى التدريب القيادى وهو عبارة عن قيام الدارسين بأداء أدوار مماثلة لما يتوقع أن يقوموا به فى بعض المواقف عند ممارستهم لمهامهم النقابية .

دراسة الحالات : من أساليب التدريب التى تتميز بالمشاركة الإيجابية وتساعد على تنمية قدرات الدارسين على التفكير المنطقى السليم .

أعمال الجماعات : من أساليب التدريب النشطة ، وغالباً ما يستخدم مقترناً أو منمماً لأسلوب آخر من أساليب التثقيف مثل المحاضرة المباشرة أو المحاضرة التى تتخللها المناقشات وتعتبر من الأساليب الجيدة فى الوصول لحل المشكلات ، فمن خلال المناقشة فى المجموعات الصغيرة يستطيع الأفراد المشاركة بآرائهم كما يمكنهم مقارنة هذه الآراء مع آراء الآخرين، ومن خلالها يمكن تنمية مهارات الحديث والتعبير والقيادة بالإضافة إلى مهارات الاستماع وتقبل الرأى المخالف .

الحلقات النقاشية : تعتبر من أكثر الأساليب فاعلية ، لذا فإنها تستخدم فى إعداد قادة العمل التثقيفى من مثقفين عماليين – منظمين ثقافيين ، سكرتيرى تثقيف ، وتستخدم عندما يكون العدد المراد تثقيفه مناسبا ما بين ١٢ - ١٨ دارسا وأن يكون لديهم خبرة سابقة بالموضوع المراد التثقيف حوله بالإضافة إلى توافر عدد مناسب من المثقفين العماليين أو المنظمين الثقافيين للاشراف على هذه الحلقات النقاشية

- **الزيارات الميدانية :** وفيها يقوم المتـدربون بزيـارة بعـض الأمـاكن المرتبطة بموضوعات **البرنامج** وأهدافه وذلـك مـا يجـب أن يراعيـه المخططون للبرنامج .
- **كتابة أبحاث وتقارير :** وهذه تعمل على تنمية اتجاهات البحث العلمـي لدى المتدرب وعلى التعمق والدقة والتحليل الدقيق عند تحصيل المعلومات اللازمة ، خاصة فى مجال تخصصه ، وهو الأمر الذى يؤدى تطوير فى أداء المتدرب ، ومساهمته بعد ذلك فى تطوير عمله وعمل المنظمة التـي يعمل بها .
- **التعليم المبرمج :** ويتم إعداد هذه البرامج فى ضوء حاجات المتـدربين وهى برامج مجهزة الإعداد لهذا الغرض وفيه يتعلم المتدرب وفق قدراته ووفق معدل التعلم الخاص به ، مما يزيد من دافعيته وتقوم على أسـاس التحرك خطوة خطوة ، وتعد استجابة المتعلم شرطاً أساسياً لحدوث التعلم.
- **التدريس بالكمبيوتر :** ويفيد الكمبيوتر المتعلمين فى تقديم كافـة المـواد التعليمية لهم ، وذلك لخصائصه الفائقة فى عـرض المعلومـات الهامـة وإمكانية تفاعلهم معه عن طريق ربط وصلاته بوحدات " إدارة المعلومات المركزية " وذلك باستخدام خطوط التليفونات ، ويقوم المدرسون بإعـداد البرامج التى تعمل بها هذه العقول . ويتوافر نماذج من برامج كمبيوتر لها دور كمدرس خصوصى يقدم المعلومات للدارس ، الذى يستطيع أن يقوم بعدة تطبيقات فى ضوء هذه المعلومات ويحصل بعدها على تغذية راجعة من خلال الكمبيوتر .

أسلوب التدريس المصغر Micro Teaching ويمثل احد الأسـاليب الحديثه للتدريب على مهارات التدريس . ويعمد على تنشـيط الموقـف التدريسى . خفض عدد متغيرانه والسيطرة عليها أو التحكم فيها ، وبالتالى توفير بيئة تدريبية .

استخدام الدائرة التليفزيونية المغلقة Closed circuit television : ويتيح هذا الأسلوب للمدرب التعامل مع الأعداد الكبيرة مـن المتـدربين، ومن خلال تواجدهم فى أماكن متفرقة من المبنى الذى يتم فيه التـدريب ، حيث يتم عرض أفلام تتضمن بعض الإجـراءات التعليميـة ، وتجـرى المناقشة حولها وتحليلها .

- **التعليم عن طريق المراسلة :** ويمثل أحد أشكال التعليم عـن بعـد فـى مواجهة الطلب المتزايد على التعليم دون تقيد بزمان أو مكـان ، ويعتمـد على توافر التغذية الراجعة للمتعلمين من خلال اتصالاتهم بالمؤسسات التى ينتمون إليها .
- **تمثيل الأدوار :** ويتميز هذا الأسلوب بالتعاون والمشاركة ، حيث يتصور المرء موقف معين ويطلب فى المتدربين تمثيل هذا الموقف وبعد أن يحدد لكل منهم دوره .

ومن المستجدات التربوية التعليم بالقمر الصناعى العربى " عربسات " والتعليم بالقمر الصناعى " تلستار " ، والتعليم باستخدام المولدات اللغوية .

وفى ضوء ما سبق يتضح أن أساليب التدريب متعددة ومتنوعة بتنوع الحاجات التدريبية وطبيعة البرنامج المقدم . وطبيعة المتدربين ، ومتطلبـات التربيه المستمره

الوسائل التعليمية المستخدمة فى عملية التدريب :

تسهم الوسائل التعليمية بدور فعال ورئيسى فى تحقيق العملية التدريبية، كما تزيد من درجة الوضوح أثناء الشرح فضلاً عن أنها تثير اهتمامات الدارسين بما تتسم به من تنوع بالإضافة إلى أنها تحقق عنصر الجذب والتشويق بما تحتويه من مكونات فنية وتستخدم الوسائل التعليمية المتعددة فى مجال التثقيف العمالى على نحو متكامل مع محتوى البرنامج وطرق وأساليبه التثقيفية ويمكن تصنيفها على النحو التالى :

(أ) **الوسائل السمعية** : وتعتمد على حاسة السمع فقط فى تيسير فهم واستيعاب محتوى البرنامج ومنها : الراديو ، والمسجلات .

(ب) **الوسائل البصرية** : وتعتمد على حاسة البصر فقط ومنها : الرسوم البيانية ، والملصقات ، والشرائح والمجسمات والخرائط والأفلام الصامتة والسبورات بأنواعها .

(جـ) **الوسائل السمعية والبصرية** : وتعتمد فى تحقيقها للأهداف التثقيفية على حاستى السمع والبصر ومنها : التليفزيون ، السينما الناطقة ، الفيديو .

أهم الوسائل التعليمية المستخدمة فى برامج التدريب :

١- **لوحة الطباشير أو السبورة** : وهى من الوسائل التعليمية التقليدية المستخدمة فى التعليم .

٢- **العينات** : وهى تؤخذ من البيئات الطبيعية وتمثل صفات متعلقة بالمجموعة المأخوذة منها ، وتعد وسيلة شيقة ويسهل جمعها بواسطة المعلم وتلاميذ .

٣ **اللوحة الوبرية** : وهى عبارة عن لوح من خشب الأبلكاج أو الكرتون المقوى مكسو بنوع من القماش الوبرى الذى يسهل لصق الأشكال المصنوعة من الأقمشة الوبرية .

٤- **النماذج** : والنموذج تجسيم يتشابه تماماً أو قريب الشبه بأصل الشىء مع تغمير أو تعديل أو ترتيب بعض الأجزاء أو تعديل أو ترتيب فى بعض الأجزاء ، أو تعديل فى الحجم حتى يسهل الاستعانة بها فى التدريس .

٥- **الصور والأفلام الثابتة** : ويشبع استخدامها فى التعليم والإعلام لملاءمتها لتحقيق أهداف مختلفة مثل توضيح ظواهر طبيعية وغيرها، وتقديم خبرات حبة بديلة تغنى الدارس عن تواجده كما يسهل إنتاجها وعرضها بتكاليف بسيطة ، كما يسهل تكبيرها أو تصغيرها حسب غرض الاستخدام .

٦- **الصور المتحركة** : هى مجموعة من الصور يمكن التقاطها بكاميرات خاصة ، ويتم تسجيل الصوت بطريقة خاصة مع الفيلم ، وهى وسيلة تساعد على توضيح المفاهيم والقيم ويسهل استخدامها فى مجالات التوعية والتدريب

٧- **اللوحة الإخبارية** : وهى لوحة تعرض عليها النشرات والصور الثابتة ويصاحبها عادة كلمات مكتوبة وذلك لتوصيل رسالة محددة للمشاهد .

٨- **المعارض** : وتحتل المرتبة الثالثة فى الملاحظة المحسوسة فى هرم الخبرات ، وهى تخدم الغرض التعليمى الذى أنشئت فكرة إقامة المعارض المدرسية من أجله .

٩- **جهاز العرض فوق الرأسي** : وهو من الوسائل المهمه بمـ لـــه عـــر خبرة تسهل على المدرس عرض المعلومات والأشــكال والبيـــات وتعطيه مرونة فى التحكم فى الوقت وتتابع الدروس .

١٠- **الشرائح** : وهى عبارة عن رسوم أو صور ثابتة مطبوعة على مادة شفافة نافذة للضوء وتعرض خلال جهاز عــرض الشــرائح Slide projecter ويمكن التحكم فى ترتيبها وإعادة عرضها .

١١- **التسجيلات الصوتية** : وتمتاز برخص ثمنها وقلة استعمالها للكهرباء وسهولة استخدامها عن المتعلم وغير المــتعلم ، ويمكــن أن نعمــل بالبطارية أو الكهرباء .

التقويم:

التقويم عملية إصدار حكم على مدى تحقيــق الأهــداف التربويـــة ، ودراسة الآثار التى تحدثها بعض العوامل والظروف فى تيسير الوصـــول إلى هذه الأهداف أو تعطيلها . والهدف من التقويم هــو تحديــد الوضــع الراهن أو الحالة الراهنة وذلك بغية مقارنة هذا الوضع أو الحالة بمجموعة من المعايير أو المحكات ، وتخير أحد البدائل لكى يتخذ قرار . ويجب أن يتم التقويم وفق خطوات واضحة ، على أســاس التكامــل مــع النظــام التربوى، وعملية التعليم ذاتها ، ويعتمد نجاحها إلى حد كبير على نجاحه . لهذا يجب إعداد برنامج تقويمى محدد الأهداف والخطوات والأدوات ، فى نفس توقيت إعداد خطط برامج التدريب أثناء الخدمة ، بحيث تتم عمليـــة التقويم فى أوقات مختلفة من التعامل مع برنامج التدريب ، وعلـــى هـــذا الأساس يصنف التقويم إلى تقويم تمهيدى ، تقويم تكوينى ، تقويم نهائى ، تقويم تتبعى ، وحيث يتم تقويم البرنامج التدريبى فى ضوء معايير محددة،

مهام مدير المدرسة وكيفية إدارته للوقت

مقدمة :

يــواجه تطويــر التعليم في العصر الحالي الكثير من التحديات من أهمها : وجود إدارة علمية حديثة، ممثلة في مدير المدرسة. فهو أهم عناصر الإدارة ويتــربع علـــى قمة الهرم الإداري المتدرج في السلطة من أعلى إلى أسفل داخل المدرسة ، وتتضح أهمية دور مدير المدرسة بالنظر إليه من أكثر مـــن مـــنظور ، فـــإذا نظرنا إلى إدارة المدرسة على أنها دائرة ، لها مركز ومحيط ، فإن مدير المدرسة محور هذه الدائرة ومركزها ، من خلال موقعه الـــذي يتـــيح له الرؤية والتوجيه لكل أجزاء هذه الدائرة. وبالنظر إلى إدارة المدرسة باعتبارها مجتمع إنساني له أركان ، فإن مدير المدرسة هو أحد هذه الركائز وأهمها، وبدونه تعتبر هذه الأركان ناقصة ، وعند النظر إلى الإدارة علـــى أنها مجموعة من العمليات الإدارية التخطيط ، والتنظيم ، والرقابة ، والتقويم ، فإن مدير المدرسة هو البادئ لهذه العمليات ومحركها.

وتختلف المدرسة عن غيرها من المؤسسات في أنها مقيدة بالوقت ، فإيقـــاع الحـــياة المدرســـية مقيد بمواسم السنة والإجازات والأعياد، والوقت المدرسي مقسم إلى حصص وأوقات للفسح تحدد بالدقائق مما قد يجعل هناك شـــعورا لـــدى المعلمـــين والمديرين بضعف تحكمهم في الوقت المخصص للعمـــل. (ولا ســـيما وقت مدير المدرسة باعتباره المحرك الذي يبعث الجد النـــشاط فـــي المدرســـة والمتخذ للقرارات الحاسمة ، والمسئول عن تحقيق

أهـداف المدرسة في ضوء الأهداف العامة). وهذا يلقي على كاهله مسئولية القيام بالعديد من المهام والأعمال والواجبات لتحقيق تلك الأهداف.

مهام ومسئوليات مدير المدرسة :

إن العمل بطبيعته مجموعة من المهام التي يؤديها الفرد العامل سواء كـان مديـرا أو معلما أو إداريا أو عاملا وكل مهمة تتكون من عدة أنشطة يـؤديها الفرد وفي كثير من الأحيان تكون سببا في الكثير من الضغوط. فقد أثبـتت العديـد من الدراسات أن نسبة الضغوط بسبب العمل عند المديرين ضـعف نـسبة الضغوط بسبب العمل عند (١٢) مهنة من المهن الأخرى ، ويـرجع ذلـك إلـى أن المديرين يتعاملون مع العديد من الناس سواء كانوا موظفـين أو مراجعين أو مديرين آخرين مثلهم ، بينما العلماء والمهندسون مثلا اتصالهم قليل بالناس. لذلك فإن نسبة الضغوط لديهم أقل.

والإدارة المدرسـية لا تـستطيع تحقيق أهدافها إلا من خلال إنجاز مجمـوعة مـن المهام الأساسية. فلكل منظمة ، سواء أكانت تعليمية أو غير تعليمـية ، مجمـوعة معينة من المهام أو الواجبات التي يناط بتنفيذها أفراد جهـاز المـنظمة. فالإدارة عمل جماعي ، ولا يمكن أن يتأتى نجاح الإدارة المدرسـية إلا بقيام جميع أفراد جهاز الإدارة المدرسية (مدير ة ، ووكيل ، ومعلـم) بـأداء الواجـبات والمسئوليات والمهام المكلفين بها كفريق عمل مـتكامل ومـتعاون بأفضل صورة ممكنة لتحقيق أهداف المدرسة التعليمية والتربوية.

إن المتتبع لواقع الإدارة المدرسية في المدارس بصفة عامة والمدارس الإعدادية بصفة خاصة ، يستطيع أن يلاحظ أن دور مدير المدرسة قد أصبح أكثر تعقيدا في السنوات الأخيرة ، وهذا يرجع إلى مجموعة من العوامل من أهمها : التزايد الهائل في أعداد الطلبة ، والتحسن الكبير في مؤهلات المعلمين ، ودخول التكنولوجيا الحديثة إلى المدرسة ، وكثرة الدراسات والأبحاث التي تلقي الضوء على دور المدير ومهاراته واتجاهاته ، وفي ظل العوامل السابقة لم يعد من السهل على أي شخص أن يقوم بدور مدير المدرسة ، ولم يعد كافيا أن يعتمد المدير على شخصيته المحببة وعلاقاته واجتهاداته فقط في إدارته للمدرسة ، وإنما أصبح مطلوبا منه إن يمتلك ويطبق القواعد والأسس والمبادئ العلمية في الإدارة. فمن أهم الأعمال التي يقوم بها مدير المدرسة هي تكوين كيان حقيقي عام يكون أكبر من أجزائه ، فهذا الكيان يفرز قدرا أكبر من كمية الموارد الموضوعة فيه وهذه المهمة تتطلب من المدير أن يجعل كل القوى والموارد المتاحة قوى منتجة. سواء كانت موارد مادة أم بشرية أم معنوية. ويأتي الوقت في مقدمة هذه الموارد فحسن استغلاله يضمن حسن استغلال باقي الموارد الأخرى.

إلا أن هناك مجموعة من العوامل التي تحول دون قيام المديرين بدورهم في إدارة مدارسهم على خير وجه وهذه العوامل تتمثل فيما يلي :

١- أن الأعمال الإدارية والمكتبية تستحوذ على معظم أوقات المديرين. فالقيام بالأعمال الإدارية يكون أسهل بالنسبة لبعض المديرين من القيام بدور القيادة الإدارية.

٢- برامج الإعداد المهني للمديرين سواء قبل أو أثناء الخدمة ، ليست موجهة للعناية بتطوير المهارات القيادية.

٣- صعوبة وصف وتحديد المهام الإدارية المطلوبة من مدير المدرسة والجهاز الإداري المعاون له ويرجع ذلك إلى عدم إمكانية التحديد الدقيق للمهام المطلوبة من كل فرد من أفراد المدرسة لصعوبة الفصل الدقيق بين مجموعات المهام نظرا للتداخل الشديد فيما بينها. وغالبا ما تظهر هذه المهام في شكل تنظيم متداخل ومعقد بدرجة يصعب معها إنجاز أي مهمة دون التداخل مع مهمة أخرى.

٤- اختلاف طبيعة المهام الإدارية من مدرسة إلى أخرى تبعا لاختلاف خصائص هذه المدارس من حيث : عدد الطلاب بالمدرسة ، والمرحلة التعليمية التي تنتمي إليها ، نوعية المعلمين ومؤهلاتهم ، وشخصية المدير وأسلوب قيادته ، وغيرها من العوامل والمتغيرات المدرسية وغير المدرسية الكثيرة.

هذا وقد طرأ كثير من التغير على مسئوليات مدير المدرسة المعاصرة ، فقد أصبحت هذه المسئوليات تتعدى المسائل الإدارية المألوفة إلى ما هو أهم من ذلك. فالتحديات والتغيرات التي يشهدها العصر الحالي تحتم على كثير من المديرين القيام بعدة أمور منها :

١- تغيير المهام التقليدية المكلفين بها وإحلالها بمهام ومسئوليات عصرية حديثة.

٢- توفير الوقت المناسب لإنجاز المهام الحديثة ، عن طريق محاولة تقليل وقت المهام التقليدية بهدف القيام بإنجاز المهام الحديثة بصورة أفضل.

فإدارة الوقت الفعالة تتطلب تبديل المهام التقليدية الروتينية — التي يستطيع المدير أن يفوضها إلى غيره — بمهام أحدث كالتخطيط الاستراتيجي

وإدارة الأزمات وإدارة الاجتماعات ، حفاظا على الوقت المتاح أمام المديرين الـذين يعانون مما يسمى بصراع الأدوار نتيجة لتعدد المسئوليات والأنشطة التي يقومون بها ، وهذا ينعكس على إدارتهم لمدارسهم ويسبب لهم العديد من المـشكلات حيث تطغى الأعمال الإدارية الكتابية على وقتهم فيصبحون غير قادرين على أداء وظائفهم بطريقة فعالة.

وعلى الجانب الآخر نجد أن الجميع يتوقعون من المديرين أن يقوموا بكـل الوظائـف والأدوار الإدارية والفنية والتربوية في نفس الوقت ، ولكل العاملين في المدرسة. فمهمة مدير المدرسة مهمة جسيمة نظرا لتعدد الأدوار القيادية والإشرافية التي يقوم بها. وقيامه بهذه الأدوار يقتضي أن يكون على درجة عالية من الوعي بأهداف التعليم وغايات ووسائل تحقيق هذه الأهداف ، فهو المسئول عن نجاح المدرسة وتحقيق أهدافها ويقع على عاتقه العديد من المـسئوليات والواجبات. وهناك اختلاف بين المديرين حول هذه المسئوليات والواجـبات فبعضهم يرى أن مسئولياتهم تنحصر في الشئون الإدارية فقط ، والـبعض الآخر يرى أنها تتسع فتشمل إدارة شئون المدرسة وتحسين عملية التعليم والتعلم فالمدير موجها مقيما لمعلمي المدرسة.

وإذا نظـرنا إلى واقع مدارسنا ، نجد أن الإدارة المدرسية تعاني من عدم وضوح وتحديد أهدافها والتوقعات المنتظرة منها ، مما أدى إلى غموض مفهوم واجبات مدير المدرسة ، وما ينبغي أن يقوم به من واجبات ووظائف. وهـذا يشكل ضغطا كبيرا على وقت مدير المدرسة (فالواقع الفعلي يثبت أنه مهمـا يكن من أمر التحديات فإن مسئوليات وواجبات مدير المدرسة عديدة ومتنوعة بحيث يواجه معها صراعات في كيفية أدائها).

وعـــند الـــرجوع إلى أدبيات الإدارة نجد أن هناك الكثير من الكتاب تحدثـــوا عـــن مهام ووظائف وأدوار ومسئوليات وواجبات مدير المدرسة. ورغـــم اخـــتلاف المـــسميات التـــي تصف ما يقوم به مدير المدرسة داخل مدرسته، إلا أنها كلها تصف نفس الشيء ، وإن كانت هناك اختلافات بسيطة في تصنيف تلك الأعمال التي يقوم بها المديرون.

ـ فهناك فريق يطلق على هذه الأعمال مسمى واجبات ويصنفها إلى :

١- واجبات إدارية وتنظيمية.

٢- واجبات فنية.

ويـــندرج تحـــت كل تصنيف قائمة من الأعمال التي يقوم بها المدير في كل مجال من هذه المجالات.

ـــ وهـــناك فـــريقا ثانـــي يطلق على ما يقوم به المدير من أعمال مسمى مسئوليات ، ويصنفها إلى :

١- مسئوليات فنية.

٢- مسئوليات إدارية.

٣- مسئوليات مالية ومخزنية.

وكـــذلك يندرج تحت كل تصنيف قائمة بالأعمال التي يقوم بها المدير بشأن هذا المجال.

وهناك من يصنف تلك المسئوليات إلى :

١- مسئولياته تجاه التلاميذ.

٢- مسئوليات المدير تجاه الإدارة التعليمية.

٣- مسئولياته تجاه المعلمين.

٤ - مسئولياته تجاه الموظفين بالمدرسة.

٥- مسئولياته تجاه المجتمع.

٦ - مسئولياته تجاه نموه المهني.

٧- مسئوليات المدير الإدارية العامة في مدرسته.

٨- مسئولياته تجاه المجتمع.

وهـناك فريقا ثالث من الكتاب يطلق على ما يقوم به مدير المدرسة من أعمال مسمى مهام ، ويصنف تلك المهام ، على النحو التالي :

١- مهام تتعلق بالتلميذ.

٢- مهام تتعلق بالإمكانات المادية بالمدرسة.

٣- مهام تتعلق بالمعلم.

٤- مهام تتعلق بالشئون الإدارية العامة.

٥- مهام تتعلق بالمنهج الدراسي.

٦- مهام تتعلق بالمجتمع المحلي المحيط بالمدرسة.

وهناك فريق رابع يطلق على تلك الأعمال مسمى أدوار ويصنف تلك الأدوار كما يلي :

١ دور مدير المدرسة تجاه مهنة التعليم.

٢- دور مدير المدرسة تجاه زملائه المعلمين.

٣ دور مدير المدرسة تجاه الرؤساء والموجهين

٤- دور مدير المدرسة تجاه الطلاب في مدرسته.

٥- دور مدير المدرسة تجاه أولياء أمور التلاميذ.

والبعض يصنف تلك الأدوار على النحو التالي :

١- دور مدير المدرسة في التنظيم المدرسي الفعال.

٢- دور مدير المدرسة كمشرف (موجه) تربوي مقيم.

٣- دور مدير المدرسة في الإرشاد والتوجيه.

٤- دور مدير المدرسة نحو طلبته.

٥- دور مدير المدرسة في تعزيز العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

٦- دور مدير المدرسة في تنمي العلاقات الديمقراطية.

وهناك من يصنف تلك الأدوار إلى :

١- دور المدير كمخطط للعمل التعليمي.

٢- دور المدير كمنظم.

٣- دور المدير في تنمية العلاقات الإنسانية.

٤- دور المدير كمشرف تربوي.

٥- دور المدير في التعامل مع الجماعات المختلفة.

٦- دور المدير في عملية صنع القرار.

٧- دور المدير في ربط مدرسته بالبيئة.

٨- دور المدير في عملية الاتصال.

٩- دور المدير كمسئول عن النواحي المالية والإدارية.

١٠- دور المدير كمقوم للعمل المدرسي.

وهناك فريق خامس يطلق على ما يقوم به المدير داخل المدرسة من أعمال مسمى وظائف ويرى هذا الفريق إن أهم الوظائف التي يقوم بها مدير المدرسة داخل مدرسته هي :

١- الإشراف على التعليم وتطوير المناهج.
٢- الاهتمام بإدارة شئون الطلاب.
٣- الإشراف على مهام القيادة الإدارية المدرسية.
٤- الاهتمام بإدارة شئون العاملين.
٥- خدمة البيئة والدعوة إلى التربية البيئية.
٦- التنظيم المدرسي.
٧- تيسير وسائل النقل والمواصلات للطلاب والعاملين.
٨- التمويل المدرسي.

وهكـذا نـرى أن (الوظائـف التي يمارسها رجل الإدارة متنوعة ، وتشمل : التخطيط ، والتنظيم ، والرقابة ، والإشراف ، والقيادة ، والتمثيل ، والتنـسيق ، واتخاذ القرار ، وتفويض السلطة ، والتقويم. وهو في ممارسته لهـذه الوظائـف يقـوم بإجراءات مثل الحديث ، أو الكلام ، أو الكتابة ، أو القـراءة ، أو التوقـيع ، أو الـسفر ، أو إجـراء المقابلات ، أو حضور الاجـتماعات ، أو الـتحدث في التليفون. وتكون النتيجة المترتبة على ذلك متعلقة بالكفاءة والإنتاجية. كما أن هذه الأعمال المتنوعة يتداخل بعضها مع بعـض بحـيث يصعب على المدير تحديد الوقت المناسب لكل عمل من هذه الأعمال.

وهناك قرارا وزاريا رقم (١٢٠) بتاريخ ١٩٨٩/٥/٣٠ بشأن تحديد مـسئوليات مديـري ونظار ووكلاء المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة ، وتـنص المـادة الثالـثة مـن هـذا القـرار الـوزاري على أن مسئوليات واختصاصات مدير المدرسة كالآتي :

أولا : في الشئون الفنية :

- توزيع مسئوليات وتحديد اختصاصات جميع العاملين بالمدرسة والإشراف على أعمالهم.
- تشكيل لجنة الجدول المدرسي واعتماده ، والإشراف على وضع خطة الجدول وتغيرها أثناء العام الدراسي.
- اعتماد توزيع المناهج المختلفة لكل المواد الدراسية على شهور السنة، ومتابعة التنفيذ بالفصول.
- المتابعة المستمرة لجميع العاملين بالمدرسة بهدف رفع مستوى الأداء بينهم وعلاج السلبيات.
- متابعة تنفيذ جميع التعليمات والقرارات التي ترد للمدرسة مع مراعاة إطلاع المختصين عليها.
- اعتماد توزيع خطة الأنشطة المختلفة والتنسيق بينها.
- رئاسة مجلس إدارة المدرسة.
- الإشراف العام على مجموعات التقوية.
- تمثيل المدرسة في الاجتماعات الخارجية.
- رئاسة جميع أعمال امتحانات الشهور ونصف العام وآخر العام والدور الثاني ، وتعين ما يراه مناسبا لحسن سير عمليات هذه الامتحانات.

ثانيا : في الشئون الإدارية :

- توجيه البريد الوارد إلى جهات الاختصاص واعتماد البريد الصادر إلى الجهات الأخرى.
- تشكيل لجنة القبول بالمدرسة والإشراف على أعمالها واعتماد قراراتها.

- تشكيل لجنة تحويلات الطلاب من وإلى المدرسة والإشراف على أعمالها واعتماد قراراتها.
- تقييم جميع العاملين بالمدرسة بمساعدة المناصب الأخرى على ضوء تقارير الكفاية والمتابعة من الإدارة المدرسية والتوجيه.
- الاقتراح على السلطة المختصة بإحالة العاملين إلي التحقيق في حالات المخالفة.

ثالثا : في الشئون المالية والمخزنية :

- اعتماد تشكيل لجان جرد عهد المدرسة ومحاضرها.
- اعتماد محضر جرد خزينة المدرسة.
- اعتماد كشوف الأجور المرسلة للإدارة أو المديرية للصرف بعد مراجعتها والتأكد من إعادة الكشوف بعد الصرف وتوريد الأجور التي لم تصرف.
- اعتماد مستندات الصرف من نقود السلفة المستديمة والسلفة المؤقتة ومقابل الخدمات الإضافية.
- الإشراف على بيع المنتجات الخاصة بالمدرسة بعد اعتماد تثمينها بمعرفة المديرية أو الإدارة وكذلك الإشراف على بيع الأصناف غير الصالحة للاستعمال من العهد المختلفة التي تكون قد تم اعتماد إجراءات تكهينها بمعرفة المديرية أو الإدارة.
- التحقق من عدم تحصيل أي مبالغ إلا بموجب إيصالات رسمية وتوريدها للحسابات المختصة.
- اعتماد مستندات باقي الأعمال المالية والمخزنية.

ومما سبق يتضح أن مدير المدرسة يقوم بأعمال إدارية عديدة ، وتكاد تكون هذه الأعمال هي شغله الشاغل حتى أن معظم مديري المدارس وخصوصا في الدول النامية يقضون جزءا كبيرا من وقتهم في تلك الأعمال الإدارية والروتينية التي تتكرر كل يوم. مما يشغلهم عن أداء أعملا أخرى أكثر أهمية مثل التخطيط والتنسيق بين الجهود المختلفة وتوجيهها ومتابعتها لتحقيق أهداف المدرسة ، ونجد مديرين آخرين يكرسون معظم وقتهم لمتابعة المعلمين والتلاميذ والتفاعل معهم ، ومديرين آخرين لديهم الرغبة في عمل كل ذلك ولكنهم لا يستطيعون ويتعللون بضيق الوقت. فلكي يستطيع المدير أداء كل هذه المهام والمسئوليات عليه أن يتعلم أولا كيف يدير وقته وينظمه بالطريقة التي تمكنه من الإنجاز والفاعلية.

وخلاصة القول أن التحديد الدقيق لمهام ومسئوليات مدير المدرسة أمر مهم فهو يساعد على تحديد الواجبات المطلوبة من كل فرد في المدرسة ، وكذلك يساعد على اختيار الأساليب الإدارية المناسبة لإنجاز هذه المهام ، كما يفيد هذا التحديد الدقيق للمهام في مساعدة المسئولين في مجال الإدارة التعليمية على وضع توصيف دقيق للوظائف الأساسية في النظام التعليمي وخاصة بالنسبة للمدير بدون تداخل أو تعارض مع الأخرين ، وكذلك تحديد الاحتياجات التدريبية وبرامج التدريب الملائمة لهم أثناء الخدمة. وترى الباحثة أنه ينبغي إعادة النظر من قبل المسئولين في مهام ومسئوليات مديري المدارس بصفة عامة والمدارس الإعدادية بصفة خاصة في ضوء الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية ، والتطور التكنولوجي الذي انعكس على كافة المجالات ومن بينها مجال الإدارة المدرسية. فعلى الرغم من وجود القرار الوزاري رقم (٢٦٢) بتاريخ ٢٠٠٣/١١/٤ والذي يحدد اختصاصات مدير

المدرسة ، إلا أنه يتسم بالسطحية وعدم التحديد الدقيق لما ينبغي أن يقوم به المدير فلا يوجد توصيف دقيق لوظيفة مدير المدرسة.

المدير وإدارة الوقت :

مديـــر المدرســـة هو المسئول عن تحقيق أهداف المدرسة من خلال التخطـــيط لتوفير الموارد والإمكانيات اللازمة والتنسيق بين الجهود المختلفة وتوجيهها ومتابعتها لتحقيق تلك الأهداف ، والوقت هو أحد الموارد الإنسانية التـــي يمكن استثمارها لصالح تحقيق الأهداف المرجوة. ولهذا تحرص كثير من الإدارات على استخدام الوقت بفعالية وكفاءة ، ومنها الإدارة المدرسية ، فمديـــر المدرســـة هـــو المسئول الأول عن إدارة وتيسير الأعمال المختلفة بالمدرسة بما يضمن أفضل استثمار للوقت. سواء كان استثمار هذا الوقت في التعلـــيم أو فـــي إنجاز المهام الإدارية المختلفة ، ومن ثم لابد من استخدامه بحكمـــة وفعالية. فهو (أحد الموارد الهامة والنادرة في المجتمع المدرسي ، ولا سيما وقت المدير باعتباره المسئول الأول عن تحقيق الأهداف المدرسية المنـــشودة باستخدام الموارد المتاحة استخداما فعالا ومنتجا). فالعمل الإداري يـــسعى إلـــى تحقـــيق الأهداف ، في ضوء الظروف والإمكانيات والموارد المـــتاحة ، إلا أن الـــنجاح في تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج مرتبط بـــوقت وزمن محدد. ومن هنا تنشأ مشكلة الوقت لدى المديرين فهم غالبا ما يعجزون عن إنجاز المهام أو الأعمال المطلوبة منهم في الوقت المتاح لهم.

ويعتـــرف معظـــم المديرين أنهم يقضون جزءا كبيرا من وقتهم في أعمال لا يستمتعون بها ولا تساعدهم على تحقيق أهدافهم مثل : التعامل مع البريد اليومي ، والرد على الهاتف ، وحل المشكلات اليومية بين العاملين ،

وغيـرها مـن الأعمال الروتينية التي تلتهم جزءا كبيرا من وقت المدير فلا يستطيع إنجاز ما ينبغي أن ينجزه من أعمال ، وقد يكون ذلك بسبب ضعف الإدارة أو الكسل أو انعدام الكفاءة. وقد تكون هذه الأسباب كلها أسباب مساعدة إلا أن السبب الحقيقي وراء هذا السلوك هو عدم وضوح قيمهم وأهدافهم. فتحديد الأهداف بواقعية ووضوح أحد أسباب النجاح في إدارة الوقت.

ولكي يصل المدير إلى التميز ، لابد أن يقدر قيمة الوقت وينجح في إدارته بفاعلية ، ويواجه التغيير ويتعامل معه ، وأن يكون خبيرا في تحليل المشكلات واتخاذ القرارات. قادرا على تكوين وتنمية المساعدين الأكفاء ، فعالا في استخدام البيانات والمعلومات وتوظيفها في اتخاذ القرارات ، ولا ينتظر حتى تقع الأحداث بل يكون مبادرا. إلا أننا نجد أن كثيرا من المديرين لا يجيدون إدارة وقتهم ولا يحرصون على الوقت في حين أنهم يعتقدون أنهم ناجحون في أعمالهم ، كما أن الكثير منهم لا ينظرون إلى مشكلات إدارة الوقت على أنها شئ يمكن مواجهته. فنجدهم ينغمسون في أداء أعمالا ليست مهمة ، فليس لديهم القدرة على أداء المهام حسب الأولويات ، ولا يعرفون كيف يحددون الأولويات ، ويبذلون جهدا كبيرا لا يتناسب مع ما يحققون من نتائج. ويكون عمل المدير في هذه الحالة هو محاولة التعامل مع المشكلات الناجمة عن تداخل الأنشطة عن طريق التأجيل أو الهروب أو الإحاطة للآخرين. وهذه الإجراءات لا تحل هذه المشكلات وإنما تزيدها تعقيدا.

فإدارة الوقت إذن من أهم المهارات التي يجب أن يمتلكها مدير المدرسة ، وعليه أن يدرب ذاته على حسن استغلاله حتى يصبح هذا الأمر

عـــادة سلوكيه لديه. فكثير من المديرين يكتسبون عادات سلوكية سيئة تؤدي إلى ضياع وقتهم ولا تمكنهم من القيام بأعمالهم وفقا لما هو مخطط. فسلوك المدير ظاهرة ليست بسيطة ، فهو يتميز بالتعقيد والتشابك ، ويتأثر بمجموعة من العوامل المتفاعلة فيما بينها. ومن أهم هذه العوامل : العوامل الاجتماعية فهـــي تلعب دورا كبيرا في التأثير على كيفية تعامل الفرد مع الوقت ، سواء الاهـــتمام به والحرص عليه أو تجاهله. فمن أهم أسباب ظهور مشكلة الوقت لدى المديرين ما يلي :

- **تأثير النظام الاجتماعي** : فالمجتمع المصري مجتمع زراعي بالدرجة الأولى وهذا يؤثر على سلوكيات أفراد فهي قدرية أكثر منها مخططة. فليس هناك اهـــتمام بالـــوقت وتنظـــيمه وقـــد انسحبت هذه السلوكيات على الوظائف الحكومـــية ، فمعظـــم العاملين بها من أصول ريفية ، فالمشكلة اجتماعية بالدرجة الأولى.
- **الارتـــباط الأســـري في المجـــتمع المصري** : فـــلا يمكن للموظف ألا يستقبل أهله وأقاربه في مكان العمل حتى ولو كان ذلك على حساب وقت العمل.
- **عدم الاقتناع بالتخصص** : وقد يرجع ذلك إلى التقاليد والظروف الاجتماعية ، فكثيـــرا مـــا نـــرى بعـــض المرضى يعالجون أنفسهم بناء على نصائح الأصـــدقاء. وفـــي مجـــال الإدارة ، ند كثيرا من المديرين يعتقدون أنعم يعرفون كل شئ وينشغلون بالتفاصيل على حساب الوقت.
- **عـــدم وضـــوح اللـــوائح والقـــوانين** : ويتـــرتب علـــى ذلك عدم تحديد السلطات والمـــسئوليات بـــشكل واضـــح ، وهـــذا يـــؤدي إلى تخلص البعض من مـــسئولياتهم ، فتلقـــى على عاتق شخص آخر ، فيضيق وقته ولا يستطيع القيام بها.

- **عـدم القيام بتحليل أسباب النجاح** : فينبغي القيام بتحليل أسباب نجاح المنشآت الموجـودة فـي المجـتمع المصري أو الأجنبي والاستفادة من نتائج هذا التحليل.

كمـا رأيـنا فإن رؤية المدير وتصوره للوقت هو الذي يحدد طريقة تعامله معه ، وأكثر هذه التصورات شيوعا لدى المديرين هي :

١- **الـوقت كالـسيد الأمر** : هذا النمط من المديرين ينظر إلى الوقت على أنه سيد أمر فيرضخ له كقوة خارجية وتضعف رغبيه في القيام بأي عمل. وهو شديد الالتزام بعادات سلوكية جامدة بغض النظر عن نتائجها.

٢- **الـوقت كعـدو** : هـذا الـنمط من المديرين يتحين الفرصة لمنازلة الوقت وهزيمته بهدف توفير عدد من الدقائق أو الساعات ، لذلك فهو يسعى إلى إنجاز المهام قبل مواعيدها المحددة. ويميل إلى الحكم على الآخرين على أسـاس كفايـتهم في أداء المهام لا على أساس فعاليتهم ، مما يؤدي إلى شعور العاملين بالتوتر والإحباط.

٣- **الـوقت كلغـز** : هذا النمط من المديرين ينظر إلى الوقت على أنه لغز أو سر غامض فيخرجه من نطاق اهتماماته اليومية. فنراه يلف ويدور حوله ولا يـواجهه ، وكثيـرا ما يشعر بالقلق ، ويرفض الالتزام بأي مواعيد محددة ، ويلجأ إلى التأجيل والتسويف ، ويهمل كل ما هو مستقبلي.

٤- **الـوقت كعـبد مملـوك** : هذا النمط من المديرين تصبح الرقابة على الوقت محـور اهـتمامه ، فهو يحدد مقدار الوقت اللازم لكل لمهمة يقوم بها ، ويخطـط للـوقت بهـدف تطويعه لإرادته. وينصب تفكيره دائما على المـستقبل ، ونجـده يعمل أكثر من الساعات المحددة للدوام الرسمي ، ويرفض التفويض خشية فقدان الرقابة والسيطرة على الوقت.

٥- **الوقت كحكم** : هذا النمط من المديرين ينظر إلى الوقت على كقاضي وحكم ، فنرى الساعات في كل مكان في مكتبه ومنزله ، فالساعة لديه تقوم مقام الأب أو المعلم.

ومما سبق يتضح أن هناك تفاوتا واضحا في نظرة المديرين للوقت ، وهذا بالطبع ينعكس على كيفية استخدامهم واستغلالهم له ، ويمكن تقسيم المديرين تبعا لاستغلالهم لوقتهم إلى أربعة أقسام هي :

١- **المضيع لوقته** : وهو الذي يهرب من الوقت دون أن يدري.
٢- **الذي يستخدم وقته لمجرد استخدامه** : وهو الذي يقوم بأنشطة معينة دون أن يميز بينها من حيث الأهمية.
٣- **الذي يستفيد من وقته** : وهو الذي يميز بين الأنشطة المفيدة التي يقضي فيها وقته ، وغير المفيدة فلا يضيع وقته فيها.
٤- **المحقق للنتائج** : وهو النمط المنجز ، وهو أفضل الأنماط جميعا ، لأنه يصل إلى نتائج محددة.

وهناك العديد من الكتابات التي تصف ما يقوم به المدير من أعمال ، وهي تعطي انطباعا عن المدير أنه يقضي معظم وقته في مكتبه يقرأ التقارير ويفكر ويخطط وينظم ويبدع ويحل المشاكل. وإذا نظرنا إلى الواقع الفعلي لعمل المدير نجد أنه يختلف كثيرا ، ويؤيد ذلك الدراسة التي قام بها (ميكول وآخرون) في مجال السلوك الإداري ، حيث قام بتحليل أربعين كتابا وبحثا منشورا في هذا الموضوع ، وتوصل إلى القائمة التالية التي تصف عمل المدير :

- أن المديرين يعملون لساعات طويلة.

- يوم عمل المدير مقسم إلى عدد كبير ومختلف من الأنشطة.
- أن المدير يقوم بالتعامل مع عدد كبير من الأفراد.
- لا يقوم المديرون بالتخطيط لردود أفعالهم.
- يقضي المدير معظم وقته داخل إدارته.
- يقضي المدير معظم وقته في اتصالات شفوية مع الآخرين.
- يبالغ المدير في تقدير الوقت الذي يقضيه في الاجتماعات الرسمية وغير الرسمية.

ومما سبق يتضح ما يلي :

١- أن المديـــر بصفة عامة ومدير المدرسة بصفة خاصة مكلف بأداء عدد كبير ومتنوع من الأنشطة والأعمال المختلفة.

٢- عدم وجود تنظيم لهذه الأعمال ، فالأعمال الهامة تختلط بالأعمال التافهة أو البـــسيطة ، فالمكالمـــات الهاتفية تتم أثناء التفاعل مع المرءوسين ، وهكذا.

٣- عدم إتقان المديرين لمهارات إدارة الوقت.

وقد (أثبتت الدراسات والتقارير الرسمية لوزارة التربية والتعليم أن الإدارة المدرســـية فـــي مـــصر تعاني من كثير من المشكلات السلبية ، من أبرزها ضياع جهد ووقت مدير المدرسة في المشكلات الإدارية والمسئوليات المالية ، وعدم تفرغه لمهامه التربوية والفنية بالمدرسة). وقام الأنثربولوجي (Woicott, 1973) بملاحظـــة عمل مدير مدرسة ابتدائية لمدة عام دراسي كامل. ووجد أن مدير المدرسة يقضي وقته بصفة عامة في مواجهة متطلبات العاملين والمقابلات الشخصية واستخدام التليفون. أما (Willower, 1981)

فقد لاحظ أن أيام عمل مدراء المدارس لا تسير على وتيرة واحدة فيما يتعلق بفاعلية استخدام الوقت ، فهناك أيام تتصف بالفاعلية الجيدة ، وأيام تتصف بتدني الفاعلية ، وهذا يرجع كما يرى الباحثان إلى القصور في تنظيم الوقت والتخطيط الجيد لاستخدامه.

هذا وقد أجريت دراسة مسحية في أمريكا على ألف من المديرين في مستويات وظيفية مختلفة وكانت النتائج كالتالي :

- ١٠% من المديرين أشاروا إلى أنهم يحتاجون إلى ١٠% من الوقت الإجمالي زيادة على أوقاتهم.
- ٤٠% من المديرين أشاروا إلى أنهم يحتاجون إلى ٢٥% من الوقت الإجمالي زيادة على أوقاتهم.
- ٥٠% من المديرين أشاروا إلى أنهم يحتاجون إلى ٥٠% من الوقت الإجمالي زيادة على أوقاتهم.

وهذا المطلب لا يستطيع أحد تحقيقه وخاصة وقد علمنا أن من خصائص الوقت أنه لا يمكن زيادته ، وهنا تبرز المشكلة وهي كيفية استغلال الوقت المتاح استغلالا فعالا ، وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة للمديرين في المجتمع الأمريكي رغم التقدم العلمي والتكنولوجي في كافة المجالات ومنها مجال الإدارة المدرسية ، فإن الأمر يكون أكثر سوءا في المجتمع المصري ، ومن هنا تبين أهمية هذا البحث فهو يهدف إلى استخدام إدارة الوقت في تطوير عمل مديري المدارس الإعدادية.

(ويـــرى بعض الباحثين أن المديرين يحتاجون إلى كمية كبيرة من الوقت لكي يخططوا ويديروا أعمالهم بكفاءة عالية غير أن الواقع الفعلي يقول بـــأن مـــا يمضيه المديرون في التخطيط والتفكير في أداء العمل لا يتجاوز (٥%) بالمائـــة من وقتهم). فالمدير الناجح هو الذي يدرك ارتباط الوسائل بالغايات ويجيد دوره على مستوى التخطيط والتنفيذ. فتخطيط الوقت من أهم الخطوات التي يقوم بها المدير الذي يريد إدارة وقته بفعالية.

كيف يخطط المدير لإدارة الوقت داخل المدرسة ؟

لكـــي يكـــون المدير ناجحا في إدارة مدرسته ، ينبغي أولا أن يكون مسيطرا على وقته ، وهذا يتطلب منه استخدام كافة ملكاته ومهاراته وقدرته على الخلق والابتكار وتنظيم الوقت ، فالوظيفة الأولى للمدير هي إدارة وقته ، وهـــي عملـــية ليـــست سهلة بل تحتاج إلى مجهود كبير. فمعظم المديرين يقـــضون وقتهم في أعمال ليست من الإدارة. وهذه الخاصية تجمع بين عدد كبيـــر من المديرين ويمكن التغلب عليها عن طريق التحليل المنهجي للإدارة العلمـــية ، وذلـــك بعزل ما يفعله شخص ما لأنه مدير ونستطيع بعد ذلك أن نقسمه إلى عناصره الأساسية ، وبالتالي يستطيع الإنسان تحسين أدائه كمدير عن طريق تحسين أداء هذه الأعمال.

هذا و (تعتبر عملية التخطيط عملية معقدة ، يجيدها بعض الناس في حـــين لا يجـــيدها البعض الآخر. والبعض يستغرق في الأنشطة والمواعيد النهائـــية لدرجـــة أنهم يدّعون أنه ليس هناك وقتا لديهم للتخطيط. ومع ذلك فالتخطيط يمثل مفتاحا لتقليل الإرهاق). فتخطيط الوقت من أهم الأعمال التي يقـــوم بهـــا المدير يفضل التخطيط الأسبوعي. بينما نجد كثير من المديرين

يجـــدون صعوبة بالغة في تخطيط وقتهم ، فيفاجأون بأن الوقت يتسرب من بـــين أيديهم ولم يستطيعوا إنجاز أعمالهم. (فكثيرا ما تشغل الأعمال الإدارية الدير عـــن أداء واجـــباته الأساسية ، وتكاد تكون هذه الشكوى عامة بين المديـــرين ، وبأنها تصرفهم عن عملهم الأساسي وهو الاهتمام بسير العملية التـــربوية والتعليمية). وتحقيق أهداف العمل بأقل وقت وجهد وتكلفة ممكنة. وهـــناك مـــبادئ يـــستطيع المدير الاسترشاد بها في تخطيط الوقت ، وهذه المبادئ هي :

- **المبدأ الأول** : **مبدأ تحليل الوقت** : ينبغي أن يحتفظ المدير بسجل يومي يسجل فيه الأنشطة التي سيقوم بها ، والزمن الذي تستغرقه ، والظروف التي سيتم فيها إنجاز النشاط. وتتلخص هذه الظروف فيما يلي :
  - أعمل بمفردي.
  - أخطط بمفردي.
  - أتعامل مع البريد اليومي سواء الصادر أو الوارد.
  - أنشغل بأمور شخصية.
  - أتعامل مع المقاطعات من المرؤوسين أو من أفراد آخرين.
  - أشرف على الآخرين.
  - أقوم بإجراء المكالمات التليفونية واستقبالها.
  - أكون مشغولا في أنشطة أخرى.
  - أكون خارج مكان العمل في أجتماعات خارجية.

ويقوم الدير بعد شهر بمراجعة هذا السجل وتحليله ليحذف بعض الأنشطة غير الضرورية.

- **المبدأ الثاني مبدأ التخطيط اليومي** : فالتخطيط غير الملائم هو السبب الرئيسي للإدارة السيئة للوقت ، وعلى المدير أن يقوم يوميا بعم لخطة تحتوي على الأنشطة التي سيقوم بها.
- **المبدأ الثالث : مبدأ الأولوية** : المقصود بالأولوية تحديد درجة أهمية كل نشاط مع وضع أولوية (أ) للأنشطة المهمة جدا ، وأولوية (ب) للأنشطة الهامة ، وأولوية (ج) للأنشطة الروتينية. على أن تتم معظم الأنشطة (أ) في ساعة الهدوء ، وهو وقت يحدده المدير للقيام بمثل هذه الأعمال بدون أية مقاطعات ، ويساعده السكرتير على ذلك.
- **المبدأ الرابع : مبدأ المرونة** : فينبغي أن تكون الخطة مرنة ولا تغفل الوقت الذي يتم قضاؤه في معالجة الأزمات والطوارئ وضغوط العمل اليومي.
- **المبدأ الخامس : مبدأ تنفيذ الخطة والمتابعة** : فتنفيذ الخطة اليومية والمتابعة اليومية ضروريان لإجارة الوقت ، فلابد من المقارنة اليومية بين ما تحقق فعلا وما كان مخططا ، وذلك لأخذ هذه العوامل في التخطيط الجديد.
- **المبدأ السادس : مبدأ إعادة التحليل** : إن دورة التخطيط لا تنتهي أبدا ، فلابد من إعادة التخطيط بين الحين والآخر لتفادي العودة إلى العادات السيئة لإدارة الوقت.

ومما سبق يتضح أهمية تخطيط الوقت ، وأن يعرف المدير الوقت المتاح لديه والأنشطة التي ينبغي إنجازها فيه ، وكيفية توزيع هذا الوقت على تلك الأنشطة ، ويستطيع المدير القيام بهذه العملية عن طريق التحليل الجيد للأنشطة التي يقوم بها فعلا وذلك باستخدام قائمة تحليل الأنشطة. وهناك خطوة تسبق تحليل الوقت أو تحليل الأنشطة التي تتم في وقت العمل وهي

تـــسجيل الـــوقت أو تسجيل الأنشطة التي تتم في وقت العمل ، ولذلك سوف نتحدث بشيء من التفصيل عن :

١- تسجيل الوقت. ٢- تحليل الوقت.

أولاً : تسجيل الوقت :

(إن مدير المدرسة الذي يؤمن بأنه يستطيع أن يفعل أفضل هو الذي يبحث عن أساليب تزيد من فاعليته ، فالنجاح ليس نقطة نهاية ولكنه نقطة في خط متصل، ونقطة البداية التي يجب أن يبدأ منها المدير تسجيل وقته، حتى يعرف أين يذهب الوقت؟ ومع من؟ وفي أي عمل؟ وهل هي أعمال مهمة ؟) ويرى (ايمرسون) ضرورة الاحتفاظ بسجلات للوقت لأنها تجعلنا ندرك أكثر ممـــا تخبـــرنا بـــه حواسنا وقتيا ، وتجعلنا قادرين على استرجاع الماضي واستطلاع المستقبل.

إن المـــشكلة الأساسية في إدارة الوقت تتمثل في تخصيص قدر كبير مـــن الـــوقت للقيام بأعمال قليلة الأهمية لا تسهم إسهاما واضحا في تحقيق الأهـــداف. لذلك فإن الخطوة الأولى في عملية تنظيم وإدارة الوقت تتمثل في معرفة كيفية توظيفه والاستفادة منه ، وذلك بالاستعانة بسجلات خاصة يدون فيها المدير كل الأنشطة أو الأعمال التي يقوم بها للتعرف على الأنشطة غير الـــضرورية أو التي يمكن تفويضها للآخرين. وهذا يقودنا إلى التعرف على الأنـــواع المخـــتلفة من سجلات الوقت فهي تتعدد وفقا للهدف ونوع النشاط المراد السيطرة عليه ، ومن أمثلة هذه السجلات :

١ـ **السجل اليومي للوقت** :

هذا السجل يساعد المدير في التعرف على كيفية توظيفه للوقت حيث يقــوم المدير بتسجيل كل نشاط يقوم به والوقت الذي يستغرقه ذلك النشاط. وعلى المدير أن يسجل كل نشاط ووقت حدوثه ولا ينتظر حتى نهاية اليوم. وكذلك يوضح أهمية النشاط بوضع دائرة حول الرقم الذي يمثل ذلك ويسجل أيضا ما يحدث له من مقاطعات وأسبابها. والصيغ التالية تمثل نماذج إرشادية لسجل الوقت.

- **نموذج رقم (١) :**

الاسم : .... **اليوم :** .... **التاريخ :** ....

الوقت	النشاط	الأهمية	ما يحدث من مقاطعات		
			هاتف	آخرون	طبيعة المقاطعة
٨,٠٠		١ ٢ ٣ ٤ ٥			
٨,٣٠		١ ٢ ٣ ٤ ٥			
٩,٠٠		١ ٢ ٣ ٤ ٥			
٩,٣٠		١ ٢ ٣ ٤ ٥			
١٠,٠٠		١ ٢ ٣ ٤ ٥			

شكل (٦) نموذج (١) من نماذج السجلات اليومية للوقت

يقــوم المدير في هذا النموذج من السجلات اليومية للوقت بتسجيل الوقت من بدايــة اليوم الدراسي وحتى نهايته وذلك في العمود الأول ، ويسجل ما يقوم بــه مــن نــشاط في ذلك الوقت في العمود الثاني ، أما العمود الثالث فيحدد درجة أهمية النشاط بوضع دائرة حول الرقم الذي يمثل درجة أهمية النشاط ، العمــود الرابع يسجل فيه ما يحدث من مقاطعات سواء تليفونية أو بواسطة المرؤوسين ويوضح طبيعة هذه المقاطعة.

• **نموذج رقم (٢)**

الاسم : .... اليوم : .... التاريخ : ....

الوقت		المكان أين (١)		كيفية قضاء الوقت مع من (٢)		الجهة المبادرة بالاتصال من الذي بدأ (٣)		نوع النشاط ماذا (٤)	ملاحظات
من	إلى	داخل المكتب	خارج المكتب	منفردا	مع آخرين	المدير	آخرون		

شكل (٧) نموذج (٢) من نماذج السجلات اليومية للوقت

وفي النموذج السابق نلاحظ ما يلي :

- **عمـــود (١) أين** : يوضح كمية الوقت التي قضاها المدير في مكتبه وتلك التي قضاها خارجه.
- **عمود (٢) مع من** : يوضح كمية الوقت التي قضاها المدير منفردا وتلك التي قضاها مع آخرين.
- **عمـــود (٣) مـــن الذي بدأ** : يوضح كمية الوقت التي قضاها المدير في الأنشطة التي أنجزها والأنشطة التي قام بها الآخرون.
- **عمود (٤) ماذا** : يوضح نوع النشاط الذي قضى فيه المدير وقته.

٢ـ <u>سجل تحليل الأنشطة اليومية لحساب الوقت الضائع</u> :

يهـــدف هذا السجل إلى تسجيل الأنشطة اليومية التي يقوم بها مدير المدرسة بهـــدف تحلـــيلها لحساب الوقت الضائع دون الاستفادة منه. والنموذج التالي يوضح هذا النوع من السجلات.

الاسم : .... اليوم : .... التاريخ : ....

الوقت من / إلى	النشاط	زمن النشاط بالدقيقة	درجة أهمية النشاط					نسبة عدم الفائدة من وقت النشاط	الوقت عديم الفائدة بالدقائق
			١	٢	٣	٤	٥		

شكل (٨)

سجل تحليل الأنشطة اليومية لحساب الوقت الضائع

ويقـــوم المدير في هذا السجل بتحديد أهمية النشاط بوضع علامة على الرقم الذي يمثل درجة الأهمية ، ثم يقوم بتحديد نسبة الفائدة من وقت النشاط ، ثم يقوم بحساب الوقت عديم الفائدة بالدقائق.

٣ـ سجلات الوقت الخاصة :

قـــد يـــستخدم المديـــر سجلات خاصة للوقت ، مثل سجل الهاتف ، وسجل الاجتماعات وسجل المقاطعات ، وهي تزوده بمعلومات تفصيلية عن السجل العادي. والنماذج التالية توضح هذا النوع من السجلات :

- **نموذج رقم (١) : سجل الهاتف :**

الوقت		مصدر المكالمة		المهاتف	الموضوع المناقش
البدء	الانتهاء	داخلي	خارجي		

شكل (٩) سجل الهاتف

• **نموذج رقم (٢) : سجل الاجتماعات :**

الوقت		مكان الانعقاد	الهدف	المشاركون	مدى الفعالية		الأسباب
البدء	الانتهاء				فعال	غير فعال	

شكل (١٠) سجل الاجتماعات

• **نموذج رقم (٣) : سجل المقاطعات :**

متى	كيف		من	المجموع
	هاتف	زيارة		

شكل (١١) سجل الاجتماعات

ومـــن العرض السابق للسجلات الخاصة للوقت نلاحظ أنها تساعد المديـــر علـــى الـــسيطرة علـــى أكثر الأنشطة استنفاذا للوقت وهي الهاتف والاجـــتماعات والمقاطعـــات. فعن طريق هذه السجلات يمكن اكتشاف أكثر ساعات العمل عرضة للمقاطعات ، والتعرف على الوقت الذي ينفق في هذه المقاطعـــات ، وكيفية الحد من تكرارها بشكل مستمر. وبذلك يستطيع المدير ـــــ بالاستعانة بالسجلات السابقة ـــ تحديد أكثر ساعات النهار إنتاجية ويقوم في هذه الفترة بالأعمال الأكثر أهمية التي تحتاج إلى تركيز وهدوء حيث تقل المعوقات والمقاطعات في تلك الفترة.

وهناك نموذج آخر لسجل مقاطعات الوقت يمكن توضيحه في الشكل التالي:

الوقت		كمية الوقت	نوع المقاطعة	الهدف (الإنجاز)	القيمة			كيفية الحد منها
بداية	نهاية				أ	ب	ج	

شكل (١٢) نموذج آخر لسجل مقاطعات الوقت

فالسجل السابق سجل شامل لكل أنواع المقاطعات التي يتعرض لها مدير المدرسة أثناء عمله ، حيث يساعده على تحديد تلك المقاطعات وكمية الوقت التي تستغرقها حتى يستطيع العمل على الحد منها مستقبلا وذلك بتحليل تلك السجلات ، وإذا كان تسجيل الوقت أمرا ضروريا ، فإن تحليله أمرا بالغ الأهمية حتى يستطيع المدير أن يبلغ هدفه وهو محاولة تنظيم وإدارة الوقت.

ثانيا : تحليل الوقت :

إن تسجيل الوقت وحده لا يكفي لحل المشكلة ولكنه الخطوة الأولى ، ولابد أن يتبعها خطوة أخرى وهي تحليل الوقت بهدف التعرف على الأنشطة غير المنتجة التي تستنفذ الوقت وتهدره ويمكن التخلص منها أو السيطرة عليها ، فعن طريق تحليل الوقت يستطيع المدير الوصول إلى ما يلي :

١- التعرف على الأنشطة التي لا حاجة للمدير أن يقوم بها ويمكنه التخلص منها.

٢- التعـرف علـى المهـام التي يقوم بها المدير حاليا ويستطيع تفويضها للآخرين.

٣- التعـرف علـى الأنشطة التي تؤدي إلى ضياع وقت المدير ويستطيع السيطرة عليها. وكذلك الأنشطة التي يقوم بها هو وتؤدي إلى ضياع وقت المرؤوسين.

فـبعد أن يقـوم المديـر بتسجيل الوقت بالاستعانة بسجلات الوقت السابقة، يقوم بتحليل هذه السجلات فهذا التحليل هو الهدف من التسجيل ، فهو يعطـي للمدير مؤشرات عن كيفية إدارته لوقته ، ومدى الاستفادة من وقت العمل ، ويساعده على الحد من الأنشطة التي تستنفذ وقته دون أن يكون لها مـردود إيجابـي ودور فـي تحقيق أهدافه ، كما يستطيع المدير الاستعانة بمصفوفة العاجل والمهم في تحليله للوقت.

تحليل الوقت باستخدام مصفوفة العاجل والمهم :

مـن أهم المشكلات التي تواجه المدير في إدارته للوقت هي التوتر والقلـق الـدائم بين ما هو مهم من الأنشطة وما هو عاجل. فغالبا ما تكون الأنـشطة المهمـة غير عاجلة ، في حين أن الأنشطة العاجلة تستحوذ على اهتمام المدير وتزداد رغبته في إنجازها. والمصفوفة التالية ذات قيمة عالية فـي تحليل الأنشطة ، وبالتالي معرفة نسبة الوقت المنقضي على ما هو مهم وعلى ما هو مستعجل.

	مهم	غير مهم
عاجل	أنشطة عاجلة ومهمة	أنشطة عاجلة وغير مهمة
غير عاجل	أنشطة غير عاجلة ومهمة	أنشطة غير عاجلة وغير مهمة

شكل (١٢) نموذج آخر لسجل مقاطعات الوقت

إن الناس الأكثر فعالية في إدارة الوقت يستخدمون المصفوفة السابقة في إدارة وقتهم. ويحددون الأنشطة المهمة وينفذونها ولا يهتمون بما هو عاجل وغير مهم. فالأساس أن يقوم المدير بالأعمال المهمة بدلا من القيام بالأعمال الملحة التي تفرضها الضغوط والظروف المحيطة ، فالنتائج التي يتوصل إليها المدير تتوقف على إذا كان يتبع مبدأ الطوارئ أم مبدأ الأهمية ، فقيام المدير بتسجيل الوقت ثم تحليله يمثل نقطة انطلاق نحو تطوير ذاته وتطوير سلوكه الإداري.

"ويرى (دوجلاس Douglass) أنه على القادة والمديرين أن يفكروا كيف يمضون وقتهم ، ويعتقد أن كيفية التحكم في الوقت يعني تغير بعض العادات الخاصة بتمضية ألوقت. غير أنه لا يمكن تغير عادات الوقت حتى يعرف أولا ما هي هذه العادات". ولا يستطيع المدير التعرف على تلك العادات إلا عن طريق القيام بتسجيل الوقت ثم تحليله.

إن الإدارة المدرسية بصفة عامة والمدير بصفة خاصة يواجه العديد من الضغوط والتحديات. فالمدير في حاجة دائمة إلى التطور المستمر. فالعالم من حوله يتطور بسرعة كبيرة والتكنولوجيا تتغير بصورة أكبر ، فعليه في ظل هذه التطورات أن يحتفظ بنفسه يقظا حاضر الذهن حتى يكون جاهزا

لقــبول التحدي ، وعليه أن يتسلح اليوم بالمهارات اللازمة لجعله مؤثرا في الغد.

مهارات المدير الكفء عند تعامله مع الوقت :

إن الإدارة المدرســية شــأنها شــأن ميادين الإدارة الأخرى تتطلب مجموعة من المهارات لكي يتحقق لها النجاح فنجاح رجل الإدارة يعتمد على مــا يتمــتع بــه من مهارات. فقد تضاعفت في السنوات الأخيرة المتطلبات الــواجب توافرها في المدير ، ومن هذه المتطلبات : القدرة على الابتكار ، ووضح الرؤية ، ورؤية العمل وفهمه وإدارته على أنه عملية واحدة متكاملة. لذا فينبغي أن يكون المدير ملما بالقدر الكافي من السمات الاجتماعية للمجتمع الــذي تقــع فيه المدرسة ، فاهما للعلاقة بين المدرسة المجتمع ، وأن يكون واسع الإطلاع ، يتصرف بسرعة لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات الطارئة، مــرنا في تصرفاته يجمع بين الحزم واللين ، سريع البت في الأمور. يعرف كيف ينظم عمله ويمارسه بطريقة مرتبة ويستطيع التعامل مع الأمور حسب أهميتها وأولويتها ، ويدرك أهمية عمله كمدير وأنه العمل الوحيد الذي يتوقف الــنجاح فيه على الآخرين الذين يعملون معه. لأن معظم العمل يقوم هؤلاء المعاونــين بتنفــيذه وجزء قليل جدا يقوم مدير المدرسة بتنفيذه ، فإذا لم يقم هؤلاء المعاونين بعملهم بشكل جيد ، فلن تستطيع المدرسة أن تحقق أهدافها.

وممــا سبق يتضح أن مدير المدرسة ينبغي أن يتحلى بمجموعة من المهــارات حتى يستطيع إدارة وقته بفعالية ، وبالتالي تحقيق أهداف العمل ، ومن أهم هذه المهارات :

١- **تنظيم الوقت** : فالمديـــر بحاجة إلى تنظيم وقته ومما يساعده على ذلك الـــسرعة في تنظيم الأفكار ، والقراءة السريعة ، والتعامل مع مساعديه بشكل يؤدي إلى توفير الوقت للتفكير والتخطيط.

٢- **التخطيط الاستراتيجي** : هـــذه المهارة تساعد المدير على أن يكون لديه القـــدرة علـــى تأمل الماضي بعيون ناقدة محللة ، وتشخيص الحاضر ، واستـــشراق المستقبل لديه رؤية مستقبلية واعية وتنمي لديه القدرة على المبادأة والابتكار.

فمن أهم خصائص الأفراد ذوي التفكير الاستراتيجي ما يلي :

- مهارة تحليل البيانات والمعلومات وتفسيرها.
- الاستشعار البيئي.
- البصيرة النافذة والفراسة في وزن الأمور.
- القدرة على بناء الغايات.
- القدرة على اتخاذ القرارات الاستراتيجية.
- مواكبة عولمة الفكر الإداري.
- التجاوب الاجتماعي بين المنظمة وبيئتها المحيطة.
- مهارة الاختيار الاستراتيجي.
- مهارة تحديد الموارد والإمكانات المتاحة واستخدامها بكفاءة.

فالمديـــر الفعال هو الذي يرسم لنفسه طريقا استراتيجيا واضحا يصل به إلى أهدافـــه ويكـــون منارا له في توجيه قراراته المختلفة وكل هذا ينعكس على استخدامه لوقته سواء وقت العمل أو الوقت الخاص.

٣- **الابتكار** : وهـو يعنـي القدرة على توليد أفكار جديدة أو دمج أكثر من عنـصر للتوصـل إلـى حل مبتكر لمشكلة قائمة بهدف تطوير النظام الإداري. وإذا توافـرت هذه المهارة في المدير يصبح قادرا على إعادة البناء ، وهو مدخل يهدف إلى تبسيط الإجراءات وخفض الوقت والتكلفة.

٤- **التعامل مع الحاسب الآلي** : هي مهارة إدارية لها شأنها فاستخدام الحاسب الآلـي يـزيد مـن كفاءة المدير وإنتاجيته ، فهو يختصر الوقت اللازم لإنجاز الأعمال ويقدم له دعما في عملية اتخاذ القرار من خلال ما يقدمه له من معلومات. ولكن المهارة هنا تتعلق بحسن توظيف هذه التكنولوجيا بما يخدم أهداف العمل ويوفر الوقت وليس مجرد اقتنائها.

٥- **صنع القرار** : هي مهارة من أهم المهارات التي ينبغي أن يحلى بها المدير لكـي يجـيد إدارة وقته. فاتخاذ القرار يحتاج إلى فترة زمنية ، وتختلف هـذه الفترة باختلاف الموقف. فعلى المدير أن يتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب حتى يكون فعالا.

٦- **القـدرة علـى الإقناع** : لكل مدير طرقه في إقناع مرؤوسيه بعمل أشياء قد تكون صعبة ومملة ، فيلجأ المدير إلى بعض الأساليب لإضافة نوع من الإثارة أو الحماس كالتعبير بصورة مسرحية أو الصياح أو الإيماءات ، وغيرها من الأساليب الأخرى. وذلك للوصول إلى جوهر الإدارة الجيدة وهو الاهتمام والمثابرة في العمل ولا يتأتى ذلك إلا بإقناع الآخرين بعمل ما هم عازفون عنه وهي عملية صعبة وليست بسيطة.

٧- **القـدرة على التطوير الذاتي** : وهذا أمر مهم بالنسبة للمدير ، وهي عملية مستمرة تعني أن يواجه المدير نقاط ضعفه ، وأن يصمم على العمل مع نفسه بشكل يومي لبناء قوته الداخلية ، وهذه القوة تبنى بطريقتين :

١- أن يـــتعلم المدير أن يقول (لا) لكبح جماح العادات التي تحكم حياته وتعود عليه بنتائج سلبية.

٢- التعرف على مواهبه وتطويرها واستخدامها بطريقة فعالة.

- فعـــندما يـــستطيع المديـــر أن يطور سلوكه الشخصي بطريقة فعالة ويـــنعكس ذلك على أدائه ويصبح أكثر قدرة على العمل بشكل منظم وفعال.

٨- **المرونة** : فالمديـــر المرن هو المدير الذي يتقبل التغير ويغير من أفكاره وســـلوكياته التقلـــيدية ويـــستبدلها بأفكار وسلوكيات إيجابية لرفع كفاءة الإدارة المدرسية ، كما أنه يستمع إلى الآخرين ويتقبل النقد.

وبالإضافة إلى ما سبق ، فإن هناك مجموعة من السمات والمهارات اللازمـــة لمديـــر التغيـــر القادر على التعامل مع العصر الحالي بما فيه من متغيـــرات ، والقادر على استغلال وقته وتنظيمه بشكل جيد ، ومن أهم هذه المهارات ما يلي :

١- القدرة على الحركة السريعة وحسن التصرف.

٢- القدرة على الأخذ بزمام المبادرة.

٣- عدم المعاناة من مفاجآت المستقبل.

٤- توافر سمات القيادة الإدارية الفعالة والقدرة على إنجاز المهام.

٥- التمتع بالبراعة السلوكية كمدخل لابد منه لمعالجة المواقف المختلفة.

٦- الميل إلى تحديد التوقعات بوضوح مع عدم تجاهل ردود الفعل وشكاوى العاملين.

٧- الأخذ بأسباب الكفاية من حيث الوقت والمال والجهد.

٨- الأخذ بدواعي الفعل أكثر من دواعي القول.

٩- القـــدرة علــــى التأثيـــر الفعال في المنظمة ، والقدرة على مزاولة عملية الاتصال بفعالية.

١٠- حسن استقبال الأفكار الجديدة والتفاعل معها.

١١- حسن معالجة المشكلات الفنية أو الإنسانية الناجمة عن التغير.

وقد أشار (ايف بولاك) إلى أن هناك مهارات لإدارة الوقت الفعالة ، ينبغي أن يتمكن منها المدير ، وتتمثل في :

١- إنجاز الأولويات والمهام الضرورية.

٢- القدرة على معالجة المشكلات المختلفة.

٣- مهارات حل المشكلات.

٤- مهارات مواجهة وإدارة الضغوط والصراعات.

٥- التفويض.

٦- التنظيم.

٧- مهارات الاتصال.

كما أشار صلاح الدين عبد الباقي إلى صفات الكفء عند تعالمه مع الوقت وهي كالآتي :

١- القدرة على التنفيذ الفوري.

٢- القدرة على التفويض ومنح السلطة مع التفويض.

٣- الرغبة على القيام بالعمل ودعمه وتشجيع المرؤوسين.

٤- القدرة على تجنب الوقوع في فخ التفاصيل البسيطة وغير البسيطة.

٥- رفض تضييع الوقت بالإصرار على القيام بالمهام المستعجلة.

٦- توافر الإحساس بأهمية الوقت.

٧- القدرة على تحديد مواعيد إنهاء معقولة ومتابعة إنجازها.

٨- القدرة على تحديد الأهداف ومتابعة إنجازها.

٩- القدرة على تغيير بعض العادات القديمة وتقبل مبدأ التغير.

١٠- لا يلـزم نفـسه بأكثـر مما ينبغي (لا يكن لطيفا ومتطوعا للقيام بكل المهام).

وهكـذا نرى أن توفر هذه المهارات وغيرها في المدير يجعله قادرا على إدارة وقته والاستفادة منه إلى أقصى درجة ممكنة ، وهذا ينعكس بدوره علـى إنتاجية المدرسة والوصول إلى الأهداف المنشودة. والمدير لا يستطيع القـيام بهـذا الدور بمفرده فلابد من تضافر جهود جميع العاملين بالمدرسة حتـى يـتم تحقيق ذلك. فالمعلم له دور كبير في إدارة وقت العمل بالمدرسة وقـيامه بهـذا الـدور على أتم وجه يؤدي إلى رفع كفاءة العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية.

المعلم وإدارة الوقت :

وكمـا رأينا فإن مهام مدير المدرسة متعددة ومتنوعة بشكل كبير ، فـأي مديـر مهما بلغت درجة خبرته وكفاءته المهنية لا يستطيع إنجاز تلك المهـام بمفرده ، ولا يمتلك الوقت الكافي لإتمام تلك المهام وحده ، ومن ثم فهو بحاجة إلى فريق عمل متكامل ذو كفاءة تربوية وتكنولوجية فائقة تؤهله للمساعدة في إنجاز تلك الأعمال بطريقة فعالة.

فكـل فـرد في المدرسة له دور ، فكلا من المدير والمعلم والإداري والطالـب له دوره في إدارة المدرسة ، وينبغي أن يكون كل فرد على دراية

بمـــا هو واجب عليه ، وأن يقوم به حتى لا يحدث تضارب، وصراع وتسير العملـــية التـــربوية في اتجاهها السليم الذي يؤدي إلى رفع الكفاءة التعليمية. فـــالإدارة الـــناجحة هي التي تحقق الهدف من العمل بأقل مجهود وأقل وقت ممكن.

وإذا نظـــرنا إلى المعلم ودوره في إدارة الوقت داخل المدرسة ، نجد أن وقت المعلم يوزع بين نوعين من المهام.

١- **مهام التدريس** : أي تدريس المواد الدراسية المختلفة كل حسب تخصصه

٢- **مهام الـتفويض** : أي المهـــام التـــي يكلف بها المعلمون سواء كانت مهام إدارية أم فنية أم اجتماعية.

فقـــد أشـــارت نـــتائج أحد الدراسات إلى اهتمام المعلمون بمهمتين أساســـيتين همـــا : الـــتدريس والإدارة ، حيث يستهلكون معظم أوقاتهم في إنجازهمـــا ، وأن متوسط الوقت الذي يستغرقه المعلمون في العمل المدرسي (٥٤,٤) ســـاعة أســـبوعيا. كمـــا أجريت دراسة أخرى للتعرف على كيفية استثمار المعلمين لأوقاتهم بالمرحلة الابتدائية خلال ثلاثين يوما. وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين يستهلكون (٣٥%) من أوقاتهم في التدريس ، و (٣٠ %) في إعداد الدروس ، (١٩%) في إنجاز الأنشطة الإدارية ، و(١٠%) في التدريب أثناء الخدمة ، أخيرا (٦%) من أوقاتهم في إنجاز الأنشطة الأخرى. وأجـــريت دراســـة ثالثة للتعرف على كيفية توزيع المعلمين لأوقاتهم ، وقد أشـــارت النتائج إلى أن المعلمين يوزعون أوقاتهم بين مهام التدريس ومهام الإرشاد التربوي ، كما أشارت إلى عدم استثمار المعلمين لأوقاتهم عند إنجاز مهـــام الإدارة. وأوصـــت هذه الدراسة بأهمية زيادة وعي المديرين بالمهام

المختلفة التي يجب تدريب المعلمين على مهارات إدارة الوقت عند إنجازها ، والتركيــز علـــى أهمية أن يدرك المديرون والمعلمون ضرورة إتباع طرق توزيع الوقت الفعالة.

هــذا وهــناك مشكلات تواجه المعلمين وتتسبب في ضياع كثير من الوقت وتؤثر على جودة العملية التعليمية ، وأهم تلك المشكلات :

- مشكلات الدعم المعنوي والمادي الذي يفتقده كثير من المعلمين.
٢- عدم الوعي بأساليب التفاعل الجيد مع الطلاب.
٣- عدم الوعي بدورهم في إدارة المدرسة.
٤- افتقاد التفاهم والتعاون مع إدارة المدرسة.

هــناك بعض المقترحات التي تسهم في التغلب على معوقات إدارة الوقت ، ومنها :

- **تقليل وقت الفراغ السائد في كثير المدارس.**
- **تحسين فرص التفاعل والتعاون بين فريق العمل والمديرين لتقليل الوقت المهدر.**
- **تقسيم المهام ما بين الضرورية والأقل ضرورية ، والحرص على إنجاز المهام الضرورية أولا.**

فالمعلمـــون بحاجـــة إلى مزيد من الأبحاث والدراسات لتنمية وعيهم ومعرفتهم بكيفية استثمار لوقت ، وباستراتيجيات إدارة الوقت الواجب إتباعها عـــند إنجاز الأنشطة الإدارية والتربوية المختلفة. فقد أوضحت نتائج إحدى الدراســات أن المعلمـــين بحاجة إلى تنظيم أوقاتهم المختلفة ووضع الجداول

الـــزمنية الخاصة بهم بأنفسهم دون مساعدة من الآخرين. كما أشارت النتائج إلـــى عدم استفادة المعلمين من خطط التربويين التي يضعونها لتنظيم أوقات المعلمـــين نظـــرا لعـــدم وعيهم بطبيعة عمل المعلمين. وكذلك أشارت نتائج الدراســـة إلـــى فـــشل كثيـــر من حركات الإصلاح المدرسي في حالة عدم مراعاتها لتنظيم المعلمين لأوقاتهم وطرقهم في إدارة أوقاتهم. فالمعلمون هم أكثر الناس إدراكا لطبيعة أعمالهم ، ولكيفية إدارة أوقاتهم.

هذا وقد اكتشف علماء التربية أهمية الوقت وتأثيره كأحد المتغيرات فـــي عملية التعلم. وقد أظهرت نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال وجـــود علاقـــة بـــين وقت التعلم وتحصيل الطلاب. ورغم الاهتمام بالوقت التعليمي إلا أنه عنصر بحثي مازال معقدا ، حيث مازال هناك تضارب بين علاقـــة الـــوقت والـــتعلم. فمعظم الدراسات التي أجريت في هذا المجال قد ركزت على الوقت المشغول أو وقت التعلم الفعال أو الوقت المخصص أثناء المهمة ، وهو الوقت الذي يشغله أي طالب في إنجاز الأنشطة التعليمية. فقد أجـــريت دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية لحساب الوقت الذي يستهلكه المعلمـــون فـــي تدريس المواد الأساسية وأشارت نتائج الدراسة إلى أن قدرة المعلم على إدارة وتنظيم الوقت المخصص لتدريس المواد المنهجية الأساسية يلعب دورا مهما في جودة العملية التعليمية ، ورفع المستوى العلمي للطالب والمستوى المهني للمعلم.

وعلى الرغم من أهمية دور المدير في تسهيل عملية التعلم والتفاعل بيـــنه وبـــين الطـــلاب من خلال تنظيم الوقت وإدارته بكفاءة وفاعلية. فهذا المجـــال مـــازال بحاجة إلى مزيد من الدراسات والأبحاث حتى يكون المعلم

على وعي بأهمية إدارة وتنظيم الوقت ومدى تأثير ذلك على تحقيق الأهداف التربوية والشخصية بكفاءة وفعالية ، وهذا يتطلب الاهتمام بتدريب المعلمين علـــى الأســـاليب الإدارية الحديثة التي تساعد على إدارة وتنظيم الوقت فقد أشـــارت نـــتائج أحـــد الدراسات أن المعلمين الذين يتلقون تدريبا مهنيا على الأساليب الإدارية الحديثة أكثر تنظيما لوقتهم أثناء التدريس من غيرهم.

بعض الأساليب الإدارية الحديثة وعلاقاتها بإدارة الوقت :

يعتبـــر الـــوقت من أثمن وأندر الموارد التي يستخدمها المدير ، لذا فعليه أن يستخدمه بحكمة وأن يدرك أن للوقت تكلفة ونفقة ، وبالتالي يحاول أن يستثمره إلى أقصى درجة ممكنة ، لذا فهو يبحث دائما عن أساليب العمل التـــي توفـــر الـــوقت. فهناك أساليب إدارية عديدة يمكن الاستفادة منها في استغلال الوقت بشكل أفضل ، ومن أهم هذه الأساليب :

١- الإدارة بالأهداف.
٢- الإدارة بالتفويض.
٣- الإدارة بالاستثناء.
٤- إدارة الجودة الشاملة.

أولا : الإدارة بالأهداف :

هـــو "أســـلوب إداري حـــديث ، يهـــدف إلى زيادة فعالية المنظمة (المدرســـة) عـــن طريق التركيز على الأهداف من حيث صياغتها وتنفيذها وتقـــويمها ، بغـــرض الـــتحقق من مدى بلوغ المدرسة لأهدافها". فهو أحد الأساليب الإدارية التي تتميز ببساطتها وإمكانية تطبيقها. وأول من نادى بهذا الأســـلوب كـــان بيتر دراكر (Drucker) فقد كان يرى ضرورة قياس أداء الأفـــراد عن طريق معرفة درجة إنجازهم لما رسم لهم من أهداف. ثم كثرت بعـــد ذلـــك الكتابات في هذا المجال ، وقد اختلفت نظرة الكتاب إلى الإدارة

بالأهـداف : فمنهم من يرى أنها تؤدي إلى زيادة فاعلية الإدارة ، ومنهم من يـرى أنها مفيدة للتخطيط ، وفريق ثالث يرى أنها تشكل فلسفة إدارية قائمة بذاتها. فهي تقدم تصورا مميزا لوظيفة الإدارة والسلوك الإداري.

وتجمـع معظـم أدبيات الإدارة المعاصرة على أن الإدارة بالأهداف تمـثل اتجاها حديثا في الإدارة وليست نظاما إداريا في حد ذاتها فهي أسلوب من أساليب العمل الإداري ، وأهم ما يميز هذا الأسلوب هو أنها تختلف عن الأسـلوب التقليدي في الإدارة المعروف بالإدارة بالقوانين واللوائح في أنها تركـز اهـتمامها في تحقيق الأهداف. وهذا يتطلب من المديرين أن يغيروا أنماطهم الإدارية التقليدية ، وأن يقوموا بتحديد أهداف ونتائج واضحة ودقيقة وكـذلك وضع برامج واقعية لتحقيق تلك الأهداف ، ثم تقيم الأداء في ضوء قياس مدى تحقق النتائج المتوقعة.

إن أهم ما يميز الإدارة بالأهداف أنها عملية مشاركة فعلية من جانب المديـر والعاملين معه في المدرسة في تحديد الأهداف المراد تحقيقها. وهذا من شأنه أن يرفع الروح المعنوية للعاملين ويخلق لديهم دوافع إيجابية للعمل. إلا أنـه يـؤخذ علـيها أنه لا يوجد أساس واضح لتحديد الأهداف ، فأصبح تحديـدها أمـرا بالـغ الصعوبة ، وكذلك يؤخذ عليها التركيز على الأهداف قصيرة المدى وإهمال التخطيط طويل المدى.

وقد قامت مصر بتطبيق فكرة الإدارة بالأهداف عام (١٩٧٦). ولكن التجربة لم يتحقق لها النجاح المطلوب ، وربما يرجع ذلك إلى أن التطبيق لم يستغرق وقتا كافيا. وقد واجهت هذه التجربة بعض العقبات والمشكلات كان

مــن أهمهــا : عدم ملائمة نظم التوظيف والحوافز ونظم المعلومات ووجود هــياكل تنظيمــية تقلــيدية ، وارتفاع درجة المركزية ، وعدم ملائمة بعض القــيادات الإدارية. هذا بالإضافة إلى أن الإدارة بالأهداف لم تنبع من رغبة حقيقية من مديري المدارس بل فرضت عليهم من مستويات إدارية عليا.

إن الإدارة بالأهداف تؤدي إلى زيادة فعالية إدارة الوقت ولكي يتضح ذلك لابد أن نتعرف ... **أولا على خطوات الإدارة بالأهداف وهي كما يلي :**

١- يطلــب المدير من المرؤوس أن يصنع ورقة مكتوبة بها تصوراته عن الفتــرة المــستقبلية قــصيرة المدى بحيث تشمل وضع الأهداف العملية والشخصية.

٢- يجــتمع المدير مع المرؤوس لمناقشة هذه التصورات وإجراء التعديلات اللازمة عليها.

٣- تنفــيذ المهــام والواجــبات التي تم الاتفاق عليها وحل المشكلات التي تعترض التنفيذ.

٤- تقــويم النــتائج النهائية بعد انتهاء الفترة الزمنية لإنجاز المهام المحددة مسبقا.

وهكــذا نجد أن هناك علاقة وثيقة بين الإدارة بالأهداف وبين إدارة الوقت وحسن استخدامه وهذه العلاقة تتمثل فيما يلي :

١- يــتوقف نجــاح عملــية الإدارة بالأهداف على قدرة المدير ومهارته في وضع الأهداف ، وتحديد الفترة الزمنية المناسبة لإنجازها ، والتأكد من توفــر الإمكانيات اللازمة لتحقيقها. وهذا الأسلوب في الإدارة يتفق تمام

مـــع المـــنهج العلمـــي لإدارة الوقت الذي يعتمد هو الآخر على تحديد الأهداف المراد تحقيقها خلال فترة زمنية محددة.

٢- الإدارة بالأهـــداف تـــتطلب اســـتخدام المـــوارد المتاحة أفضل استخدام للحـــصول على النتائج المستهدفة. فأي عملية إنتاجية لكي تحقق نجاحا ينبغـــي أن تأخـــذ فـــي الاعتبار : عنصر الوقت ، وعنصر الموارد ، ومجال/متطلبات العمل. فالوقت هو أحد الموارد المهمة في مجال الإدارة بالأهداف ، وهو عنصر مهم لاستخدام الموارد المتاحة في تحقيق النتائج المستهدفة.

٣- تحديـــد وفهـــم الواجـــبات والمـــسئوليات الخاصـــة بكـــل فرد يقلل من الاستفـــسارات والمناقـــشات الطويلة والتخبط في إنجاز العمل ، كما أن تكثـــيف الجهـــود المـــشتركة نحو إنجاز المهام الموكلة للجميع بإنتاجية مرتفعة وأخطاء قليلة يقلل من الوقت المستغرق في حل المشكلات.

وممـــا ســـبق يتـــضح مدى أهمية هذا الأسلوب الإداري. وإذا كانت التجربة المصرية في تطبيق نموذج الإدارة بالأهداف قد فشلت في السبعينات فنحن الآن في القرن الحادي العشرين ، فعلى الباحثين والإداريين أن يدرسوا إمكانية تطبيق نموذج الإدارة بالأهداف وخاصة في مجال الإدارة المدرسية ، مـــع توفيـــر الإمكانيات اللازمة ، والكوادر البشرية الواعية بأهمية النماذج الإداريـــة الحديثة ، وكذلك توفير وقت مناسب للتجريب قبل الحكم أو التقييم النهائي بالنجاح أو الفشل. وذلك لما لهذا الأسلوب من مزايا للإدارة المدرسية **ويمكن إيجاز هذه المزايا فيما يلي :**

- **بالنسبة للمدرسة :**

١- تؤدي إلى زيادة الإنتاجية وتحسين الأداء.

٢- معرفة جميع أعمال المدرسة ومتابعتها في ضوء الأهداف المحددة.
٣- معـــرفة الأفـــراد الـــذين لا يـــستطيعون الوصول إلى معايير الإنجاز المطلوبة.
٤- انخفـــاض معـــدل دوران العمـــل ومعدل الغياب ، وانخفاض الشكوى ، وارتفاع الروح المعنوية ، وتحمل المسئولية.
٥- العدالة يف توزيع الحوافز بناءً على النتائج التي يحققها كل فرد.
٦- تزويد المدرسة بأسس موضوعية لتقييم الأداء.

- **بالنسبة للمديرين :**

١- تحقيق الاتصال الفعال.
٢- توفير الوقت للقيام بعمليات الإدارة بسبب تشجيع تفويض السلطة لبعض المهام نظرا لتحديدها.
٣- تـــساعد المديـــر علـــى حـــسن استغلال المواد المتاحة لإنجاز الأهداف المطلوبة.
٤- تركيز المديرين على النتائج بدلا من الأنشطة.
٥- اكتشاف الأفراد الجديرين بالترقي.

ثانيا : الإدارة بالتفويض :

كما أشرنا من قبل فقد تعددت وتنوعت أعمال مدير المدرسة " وهي أعمال ليست سهلة والبسيطة ولكنها عمليات ديناميكية متشابكة ، وكفاية مدير المدرسة القيادية تنحصر إلى حد بعيد في مدى قدرته على إنابة من يستطيع الاضـــطلاع ببعض هذه الأعمال من أسرة المدرسة وسواء قام (المدير) بهذه الأعمـــال أو فوض غيره للقيام بها فهو يعد مسئولا عنها مسئولية مباشرة "

فعلـــى المدير أن ينسق بين مجموعة من الأدوات للوصول إلى إدارة أفضل للـــوقت ، ومـــن أكثر هذه الأدوات فاعلية هي التفويض. هذا وهناك علاقة وثيقة بين التفويض وإدارة الوقت وتتضح هذه العلاقة فيما يلي :

١- يعد التفويض من أهم أساليب إدارة الوقت، وهو مهم على كل المستويات داخـــل المدرســـة ، ويتطلب صبرا واستثمارا أوليا للوقت ، وينبغي ألا ينظـــر إلـــيه من جانب المدير على أنه فرصة للتخلص من المهام غير الـــسارة أو المهام التي لا يتقن القيام بها. فهو عملية مستمرة ، وتتطلب وجود المدير دائما ليقدم النصيحة والمساعدة وقت الحاجة.

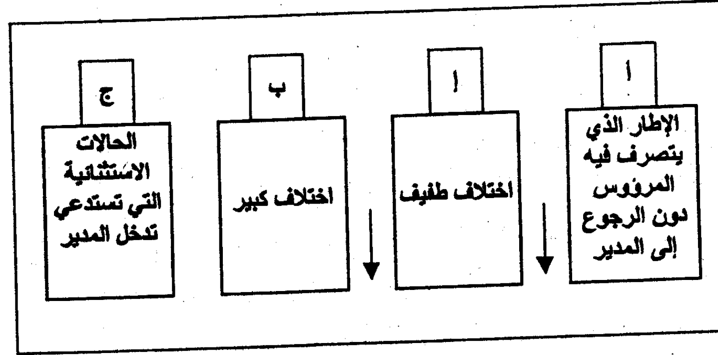
٢- عملـــية الـــتفويض من الوسائل الناجحة المستخدمة في تطوير العاملين واستغلال وقتهم وتحسين إنتاجيتهم ، وذلك من خلال تركيز المدير على الأنـــشطة المهمـــة والضرورية ، وتفويض الأنشطة الثانوية التي يمكن للمرؤوسن القيام بها بفعالية مرتفعة. فتفويض السلطة هو لب أي برنامج التدريب المختلفة تذهب هباءً إذا تجاهلت عملية تفويض السلطة.

وممـــا سبق يتضح أن التفويض من أفضل أدوات إدارة الوقت التي تتوفـــر للمدير ، وهو أسلوب إداري مهم لجميع المستويات داخل المدرسة ، وينبغـــي أن يتعلمه كل فرد داخل المدرسة لأنه يساعد على النجاح والفعالية الإدارية. إلا أن هذا يتوقف على مدى فهم المدير لهذا الأسلوب وكيفية تطبيقه وشروط وقواعد التفويض الجيد الذي يساعد على إدارة وتنظيم الوقت.

ثالثا : الإدارة بالاستثناء :

هـــي صورة من صور التفويض ويستخدمها المدير ليوفر كثير من الـــوقت والجهـــد الذي يبذله في القيام بالأعمال الروتينية. ومن ثم يتمكن من

إدارة ذاته بشكل أكفأ ، واستغلال وقته بطريقة أفضل. والمدير الذي يتبع هذا النوع من الإدارة يقوم بوضع إطار يستطيع أن يتصرف المرؤوس في ضوئه، ولا يتدخل المدير إلا في الحالات الإستثنائية التي تخرج عن هذا الإطار المحدد. والشكل التالي يوضح درجات الإدارة بالاستثناء :



شكل (١٤) درجات الإدارة بالاستثناء

ونلاحظ في الشكل السابق ما يلي :

- **المنطقة (أ)** : تمثل الإطار الذي يضعه المدير والذي يتصرف المرؤوس في ضوئه دون الرجوع إلى المدير واستشاراته.
- **المنطقة (إ)** : تمثل الحالات التي تختلف اختلافا طفيفا عن الإطار الموضوع وعلى المرؤوس معالجته بشئ من حسن التصرف دون الرجوع على المدير.
- **المنطقة (ب)** : تمثل الحالات التي تختلف اختلافا كبيرا عن الإطار الموضوع ، وهنا يبلغ المرؤوس المدير ويتصرف في الأمر بعد استشارته.

• المــنطقة (ج) : تمــثل الحالات الاستثنائية التي تختلف تماما عن الإطار الموضوع ، وهنا يتدخل المدير ليتصرف فيها حسبما يراه مناسبا.

ويرى البعض أن هذا الأسلوب في الإدارة له العديد من المميزات منها :

١- توفير الجهد والوقت الضائع في اتخاذ قرارات روتينية.

٢- حسن استغلال وقت كل من الرؤساء والمرؤوسين فكل فريق يركز على العمل الذي يجيده.

٣- الشعور بالمسئولية والرضا الوظيفي والثقة بالنفس وزيادة روح التعاون وعمل الفريق.

٤- تدريب المرؤوسين وتنمية قدراتهم ومهاراتهم.

وكمــا رأينا فإن تطبيق أسلوب الإدارة بالاستثناء سوف يوفر الكثير مــن وقــت المديرين ، حيث لا يرفع إلى المدير إلا الانحرافات الفعلية عن الأداء المخطــط. وبــذلك يساعد هذا الأسلوب على تقليل حجم التقارير التي تعكــس الأداء الذي يساير الخطط الموضوعة والاكتفاء بالبيانات التي تتعلق بالانجرافات عن الأمور العادية.

رابعا : إدارة الجودة الشاملة :

" يعتقد البعض أن نظام الجودة الشاملة بمثابة نظرية جديدة يف الفكر الإداري المعاصر ، وهذا الاعتقاد خاطئ من وجهة نظرنا ، حيث أن مدخل الجودة الشاملة ما هو إلا غلاف براق وصحي لمحتوى ثابت نسبيا منذ وقت بعــيد ، من منطلق الحرص على جودة الإنتاجية الكلية من خلال مدخلاتها ،

وجـــودة البيـــئة سواء كان المنتج سلعة ملموسة أو خدمة مقدمة ، وبصرف النظر عن كون الهدف ربحي أو غير ربحي ".

هـــذا وتعتبر إدارة الجودة الشاملة من أهم الاتجاهات المعاصرة في الإدارة ، إلا أن الجودة لها مواصفات ، ولها أيضا معايير ، ويمكن توضيح ذلك كما يلي :

- **مواصفات الجودة الشاملة :**

١- وجود سياسة واضحة ومحددة للجودة.

٢- كفاءة التنظيم الإداري والوظيفي لضمان تحقيق الجودة الشاملة.

٣- المـــتابعة المنظمة والدورية للمنتج أثناء مراح لإنتاجه بحيث يكون مبدأ العمل هو منع الخطأ لا علاجه.

٤- وجـــود نظـــام للمـــراجعة الدورية لتفادي الوقوع في نفس الأخطاء في المستقبل.

٥- وجود نظم تدريب عالية المستوى للإداريين لضمان جودة الأداء طوال الوقت.

- **أهم المعايير التي تقاس بها الجودة الشاملة :**

١- التكـــيف لمتطلـــبات الجودة ، ويتم ذلك من خلال وضع تعريف محدد وواضح للجودة الشاملة.

٢- وصـــف نظام تحقيق الجودة الشاملة على أنه الوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها من خلال وضع معايير للأداء الجيد والأداء السيئ.

٣- تحديـــد مستويات أداء الأفراد ومنع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الجيد من أول مرة حيث لا تقبل أخطاء أو عيوب.

٤- تقـويم الجودة ، فإذا ما تم تحقيق الجودة الشاملة يتم تقويمها من خلال قياس الجودة بناءً على المعايير الموضوعة ، وحساب تكلفة كل شئ لم يتم القيام به بشكل جيد من المرة الأولى.

وممـا سـبق تتضح العلاقة الوثيقة بين إدارة الجودة الشاملة وإدارة الـوقت ، فكلاهمـا يـسعى إلى تحقيق الإنتاجية والفعالية من خلال تجنب الأخطاء والتكرار وإهدار الموارد ومن أهمه الوقت فهو الخلفية التي تتحرك علـيها باقـي الموارد الأخرى ، فإذا لم يتم استغلاله وتوظيفه بشكل جيد لن يتحقق النجاح للعملية الإدارية كلها.

وهكـذا نـرى أن الإدارة الفعالـة هـي التي توظف كافة العناصر والإمكانيات المتاحة لتحقيق أهداف معينة ، فالإدارة ليست هدفا في حد ذاتها ، وإنما هي وسيلة لتحقيق هدف أسمى وهو الإنتاجية ، فأهم معيار للاستدلال على مدى فعالية الإدارة هو مدى قدرتها على الإنجاز. ولتحقيق هذا الإنجاز المنـشود لابد من التطوير المستمر للإدارة المدرسية حتى تستطيع مواجهة التحديات المعاصرة. وما يترتب عليها من تغيرات في شتى المجالات.

التطوير التنظيمي للمدرسة ضرورة استراتيجية :

يتـسم العالم المعاصر بالتطور العلمي الهائل في شتى مجالات العلم والمعـرفة ، وبالتطور التكنولوجي المتلاحق في شتى مجالات الحياة. وهذا يمثل تحديا كبيرا للإدارة العربية التي تمر بمرحلة دقيقة من مراحل تطورها ، حـيث تتأثـر بـشتى المتغيـرات الـسياسية والاقتـصادية والاجتماعية والتكنولوجـية ، وهـذا التحدي يتطلب مواجهته والتصدي له بمجموعة من

الأســلحة ، لعل من أهمها العنصر البشري من خلال تنمية القيادات الإدارية وتــسليحهم بمجمــوعة من المهارات الأساسية التي تمكنهم من النجاح يف إنجــاز المهــام المــسندة إليهم. فتطوير الإدارة أصبح أمرا ملحا وضرورة استراتيجية تفرضها طبيعة المتغيرات الحادثة في العالم المعاصر ، وإذا كان هــذا الأمر بالنسبة للإدارة العربية بصفة عامة ، فإن دواعي التطوير تكون أكثــر إلحاحــا بالنــسبة للإدارة المدرسية ، فالواقع يشير إلى تدني مستوى إنتاجية المدرسة الإعدادية بصفة خاصة ، ويرجع هذا إلى العديد من الأسباب لعل من أهمها تدني مستوى القيادات الإدارية في هذه المدرسة وعدم قدرتها على إحداث التطوير المنشود.

تشكو الإدارة المدرسية في معظم أقطار العالم العربي من العديد من المــشكلات المتعلقة بعدم فعاليتها وعدم قدرتها على تحقيق أهدافها ، وتحقيق الــتطور والــنمو المستمر للتربية ، ويرجع ذلك إلى أن استراتيجية اختيار الكــوادر الفنــية التــي تتحمل أعباء الإدارة المدرسية غير مخططة وغير مدروسة بحيث تضع الرجلَ المناسب في المكان المناسب ، وترتب على هذا وضع الإدارة المدرسية في أيدي مديرين غير أكفاء إداريا وفنيا لا يستطيعون تطويــرها والنهوض بها. وهذا كله يجعل تطوير الإدارة المدرسية ضرورة حتمــية تفرضها ضرورة الأخذ بمتطلبات التحديث والتطوير في المجتمعات المعاصرة التي تحدد مواصفات توافرها في مواطن القرن الحادي والعشرين مــن حــيث تعــدد المهارات والقدرة على التعلم الذاتي ، وتخريج فرد قابل لإعادة التدريب والتأهيل عدة مرات في حياته.

فالإدارة المدرسية تؤدي دورا بارزا في العملية التعليمية ، ولها أثرا كبيرا في نجاحها أو فشلها ، ونجاح النظام التعليمي في تحقيق أهدافه يتوقف بالدرجـــة الأولـــى على مدى كفاءة الإدارة المدرسية. فهناك حاجة ملحة إلى إعادة النظر في النظام التعليمي قبمصر ، والعمل على تطويره بنظرة علمية واعية تقوم على معالجة مشكلاته الراهنة بأساليب حديثة ورؤية جديدة. " ذلك أن النظـــرة الفاحـــصة للممارســـات الإدارية السائدة في مدارسنا توضح أن الإدارة المدرســـية بوضـــعها الحالي وما تعانيه من مشكلات تمثل عائقا في سبيل أي تطوير تعليمي منشود ، حيث ما زالت المؤسسات التعليمية ــ شأنها شأن معظم مؤسساتنا بصفة عامة ــ تتمسك بالكثير من الممارسات الإدارية العقيمة والتقليدية ".

ومـــن كـــل ما سبق يتضح أن تطوير الإدارة المدرسية بصفة عامة وإدارة المدرســـة الإعداديـــة بـــصفة خاصـــة ، أصبح ضرورة استراتيجية لمـــواجهة التحديات الخطيرة وغير المسبوقة التي يشهدها العالم الآن. لذلك ســـوف تـــتحدث الباحـــثة عن مفهوم التطوير الإداري بصفة عامة ومفهوم التطوير التنظيمي للمدرسة الإعدادية بصفة خاصة ، وأهداف هذا التطوير ، وإجراءاته.

مفهوم التطوير الإداري :

يقصد بالتطوير الإداري أنه " تلك الجهود الطويلة المدى التي تهدف إلـــى تطويـــر قـــدرات المـــنظمة أو المؤسسة على اتخاذ القرارات المناسبة ومعالجة القضايا التنظيمية وخلق العلاقات المتوازنة بين المنظمة والبيئة عن طـــريق الاستفادة من العلوم السلوكية واستخدامها ". فالتطوير الإداري ليس

هـدفا في حد ذاته ، بل هو وسيلة عملية لزيادة قدرة المنظمة على مواجهة العديـد من التحديات كما أنه أداة فعالة لتحسين الأوضاع الراهنة بالمدرسة. وهـو لا يـتم بطريقة عشوائية بل لابد من تخطيط يهدف إلى تطوير النظام ككـل أو جـزء مـنه. فالمدرسـة مثلها مثل أي منظمة تتعرض للعديد من المؤثرات والضغوط الخارجية والداخلية تفرض عليها إحداث تطوير تنظيمي لمواجهتها.

مفهوم التطوير التنظيمي للمدرسة الإعدادية :

" التطويـر التنظيمـي هو الوظيفة الإدارية المستمرة والمتكاملة مع باقي وظائف الإدارة الأخرى والهادفة إلى إحداث زيادات مستمرة في الكفاءة التنظيمية من خلال دراسة التنظيم دراسة شاملة لجميع جوانبه وابتكار أنماط تنظيمية جديدة ومتناسقة على مستوى المنظمة ككل ".

فالتطويـر التنظيمي لا يتم عشوائيا بل هو نشاط يحتاج إلى تخطيط مسبق ويهـدف إلـى إحداث آثار معينة ، فهو يتضمن التشخيص المستمر والمـنظم لواقـع التنظـيم في المدرسة الإعدادية وإنشاء خطط استراتيجية للتطويـر والإصلاح ، ثم استثمار كافة الموارد والإمكانيات وأهمها : الوقت لوضـع تلـك الخطط موضع التنفيذ. ويتوقف نجاح هذه الخطط في تحقيق أهدافها على توفر عدد من المتطلبات الأساسية التي من أهمها ما يلي :

١- تبنـي مـدخل الـنظم الـذي ينظر على المدرسة كمنظمة متكاملة ذات مكونات مترابطة وتتأثر فيما بينها.

٢- اقتناع الإدارة العليا بحتمية التطوير ومساندتها وتأييدها لبرنامج التطوير.

٣- إشــراك الجهاز الإداري بالمدرسة في تحديد مجالات وأنشطة التطوير التنظيمي المحتملة.

٤- تهيـئة العاملين بالمدرسة وإرساء قواعد الثقة بين الإدارة والعاملين في المدرسة.

٥- التركيـز علـى الـبعد الإنـساني ، فيجب مراعاة احتياجات ورغبات وتوقعات العاملين عند تصميم أي تطوير بالمدرسة وعدم قصر الاهتمام على الجوانب الفنية أو الهيكلية.

٦- الإعداد الجيد لبرنامج التطوير التنظيمي.

٧- اختـيار الأسـلوب المناسب لتنفيذ عملية التطوير التنظيمي حيث يفضل التدرج في تطبيقها.

٨- الحـرص علـى تحقيق بعض الإنجازات التي ينتج عنها منافع ملموسة خلال الفترة الأولى.

٩- التقييم المستمر للنتائج والتعرف على ردود الأفعال وتذليل العقبات في الوقت المناسب وبالأسلوب المناسب.

فعلى مدير المدرسة أن يعلم أن عمليات التطوير التنظيمي نشاط آجل لا تظهـر آثاره بسرعة فهي أقرب ما تكون على الاستثمار بعيد الأجل ولذا يجـب توفيـر الـوقت والموارد المادية اللازمة دون تعجل النتائج. فهدف التطويـر التنظيمي الأساسي هو رفع الكفاءة التنظيمية للمدرسة ، أي جعلها أكثر كفاءة في تحقيق أهدافها.

أهداف التطوير التنظيمي :

يمكن أن نحدد الأهداف العامة للتطوير التنظيمي فيما يلي :

١- تنمية تنظيم متجدد وحيوي لا يجمد في إطار تنظيمي ثابت ، بل تتوفر له القدرة على الحركة وإعادة التشكيل بما يتلاءم مع متطلبات البيئة.
٢- الارتفـــاع بكفاءة أجزاء التنظيم المدرسي المختلفة إلى أقصى حد ممكن وذلـــك مـــن خلال إنشاء نظم لتحليل الأعمال والإجراءات وإقامة وسيلة اتصال أساسية تضمن توفير المعلومات المستمرة عن مستويات أداء تلك الأجزاء.
٣- تحقـــيق أكبـــر درجة من التعاون والتكامل بين أجزاء التنظيم المدرسي والقضاء على احتمالات الصراع ومن ثم توفير الوقت والجهد الذي ينفقه العاملون بالمدرسة في أنواع النشاط غير المنتج.
٤- تطوير نظم وإجراءات اتخاذ القرارات بما يوفر الوقت والجهد.
٥- تغيـــر أنمـــاط السلوك غير المرغوب السائدة في المدرسة اعتمادا على مبادئ وأسس العلوم السلوكية.

وكما رأينا فإن التطوير التنظيمي للمدرسة يساعد على خلق مناخ من الثقة بين الأفراد في المدرسة ، والإحساس بأن أهداف المدرسة أهدافهم وهذا يعتبر مؤشرا على جودة التطوير التنظيمي.

مؤشرات جودة التطوير التنظيمي :

هـــناك مجموعة من المؤشرات التي تدل على جودة خطة التطوير التنظيمي في المدرسة ومن أهمها :
١- ارتفاع الروح المعنوية والعلاقات الإنسانية المستقرة بين الأفراد ووجود عمل صحي وظروف عمل يسعد بها الأفراد داخل المدرسة.
٢- انخفاض مستوى الروتين في العمل.

٣- مواكبة التطور في أدوات وأساليب العمل.

٤- وضـــوح وإعلان تحقيق الأهداف التي من أجلها يتم تنفيذ عملية التطوير التنظيمي.

٥- معالجة المشكلات وتحقيق مردود إيجابي يدعم المنافع التي يحصل عليها الأفراد.

فهذه المؤشرات توضح مدى نجاح خطة التطوير التنظيمي للمدرسة في تحقيق أهدافها ، ويجب أن تتم عملية التغير والتطوير التنظيمي من خلال استراتيجية متكاملة وخطط وبرامج، وفيما يلي تصور عام لهذه الاستراتيجية.

الإطار العام لاستراتيجية التطوير التنظيمي :

يجـــب أن تتم عملية التطوير التنظيمي من خلال استراتيجية متكاملة تشمل عدة مراحل أساسية :

المرحلة الأولى : إدراك الحاجة للتطوير التنظيمي والاقتناع بأهميته:

فمـــن الضروري أن يتوافر لدى مدير المدرسة والعاملين معه الدافع الذاتـــي للتطويـــر ، فهـــذا الدافع يساعدهم على النجاح في إحداث التطوير المنشود ، ويساعدهم على الالتزام بنتائجه.

المرحلة الثانية : إعداد استراتيجية التطوير التنظيمي :

تتـــضمن هـــذه المرحلة إعداد إطار متكامل مترابط لتخطيط وتنفيذ عملـــية التطويـــر التنظيمـــي وتقويمها وتشمل هذه المرحلة : اختيار الفريق المـــسئول عـــن التطوير ، وتشخيص الوضع القائم وتحديد مجالات التطوير وأهدافـــه ، وتحديد كيفية إحداث التطوير ، بالإضافة إلى تحديد تكلفة برنامج التطوير واختيار التوقيت المناسب لهذه العملية.

المرحلة الثالثة : تحديد وتصميم بدائل أو مداخل التطوير التنظيمي :

على ضوء ما انتهت إليه مراحل الإعداد والتخطيط لبرنامج التطوير التنظيمــي يبدأ فريق التطوير يف تصميم البدائل والاختيار بينها. ويجب أن تشتمل عملية تصميم بدائل مداخل التطوير التنظيمي ما يلي :

- القيام بعملية التثقيف والتدريب والتعليم.
- تقييم الاستشارة والنصح والإرشاد.
- التقويم والتزويد بالبيانات والمعلومات.
- التفاعل والمواجهة والتعاون.
- تدعيم فريق العمل والتشجيع على العمل الجماعي.
- حل المشكلات وإزالة القيود والصعوبات.
- تطوير الأنظمة والأساليب والأدوات لتيسير عملية التنفيذ.

المرحلة الرابعة : تنفيذ عملية التغير والتطوير وإحداث التدخل المستهدف الهادف.

ينبغي في هذه المرحلة مراعاة ما يلي :

- تحديــد الأدوار والمــسئوليات المــتعلقة بتنفــيذ أعمال التغير والتطوير المستهدفة.
- تهيئة المناخ الملائم والمدعم لتطبيق استراتيجية التطوير.
- تحديــد قنوات واضحة للاتصال الفعال في كل الاتجاهات داخل المدرسة للتعــرف علــى النتائج والوقوف على العقبات التي تعترض عملية تنفيذ التطوير المستهدف والعمل على تذليلها.

المرحلة الخامسة : المتابعة والتقويم:

تشمل هذه المرحلة رصد وتحليل النتائج والتعامل مع المعوقات بالشكل الذي يعمل على نجاح استراتيجية التطوير التنظيمي.

ومما سبق يتضح ضرورة أن يكون هناك خطة محكمة ومدروسة للتطوير وألا يتم ذلك التطوير بصورة عشوائية حتى يحقق أهدافه. فالتطوير الإداري ليس مجرد إصدار مجموعة جديدة من القوانين واللوائح أو مجرد وضع هيكل جديد لإدارات التعليم على مستوى المركز أو المنطقة التعليمية. فهذا وحده لا يكفي وقد لا يغير من الواقع شيئاً يذكر. والبديل الصحيح هو أن نضع للتطوير خطة يتم بموجبها تدريب العناصر البشرية أو إعدادها للجديد مع توفير الأجهزة والمعدات والتقنيات وبناء نظم المعلومات ومراكز البحث الإداري إلى غير ذلك مما يتضمنه التطوير.

أساليب تطوير المؤسسات التربوية :

إن تطوير المؤسسات التربوية بصفة عامة ، والمدرسة الإعدادية بصفة خاصة أمر هام وضروري لمسايرة متطلبات المجتمع والعصر. وهناك عدة أساليب لتطوير تلك المؤسسات لعل من أهمها ما يلي :

١ـ الإعداد الفني والمهني :

يبدأ تطوير المؤسسة التربوية مع بداية الإعداد الفني والمهني للعمل التربوي سواء كان إداريا أم تعليميا ، فبرامج الإعداد الجيدة لابد أن تؤكد على حقيقة أساسية وهي أن العملية التربوية عملية مترابطة ديناميكية متطورة لا يمكن أن تقف جامدة ما دامت تمثل انعكاسا حقيقيا لتطورات العمل والتكنولوجيا ، فنقطة الانطلاق في عملية التطوير تبدأ قبل انخراط العاملين في تلك المؤسسة حيث يتم الإعداد الذي يمكن أن يضع المبادئ الأساسية لمفاهيم التطوير وأهدافه وأساليبه. ولا يمكن لبرامج الإعداد أن تحقق كل ما تتوخاه عملية التطوير ما لم تدعم ببرامج متابعة وتقييم

للممارســات الإداريــة حيث يمكن عن طريق التغذية الراجعة تطوير برامج الإعداد وإعداد برامج تدريبية للمديرين تدعم برامج الإعداد وتطورها.

٢- التدريب أثناء الخدمة :

يمــثل الــتدريب بعد دخول المهنة الأسلوب الأساسي الثاني لتحقيق التطوير يف المؤسسات التربوية ، وقد بدأ الاهتمام يتزايد بهذا التدريب ولعل هذا يرجع إلى أنه يهدف إلى :

- دعم برامج الإعداد المهني والفني والعلمي قبل دخول المهنة.
- توفيــر مجــال حيوي للتغذية الراجعة لمجالات التطبيقات العملية لبرامج الإعداد المهني والفني.
- مواكــبة تطــورات العلوم والتكنولوجيا ونقلها إلى العاملين في المدارس بأيسر الطرق وأسرعها لتواكب المدرسة تلك التطورات.
- اكتشاف مدى ملائمة ما يدرس نظريا مع الواقع العملي ومدى قدرته على إحداث التغير والتطوير في المدرسة ويف أسلوب إدارتها.
- إتاحــة الفرصة العملية للممارسين للإطلاع على حقيقة ما يقومون به في ضوء تقيم الأخرين.

٣- التجارب العالمية :

إن التعــرف علـــى الــتجارب العالمية في مجال التطوير الإداري وخاصـــة في الدول المتقدمة يمثل أحد أساليب تحقيق التطوير في المؤسسات التربوية فهذه التجاري تمثل ضوءا ينير طريق البحث والتخطيط أمام القائمين علـــى تطوير الإدارة المدرسية ، مع ضرورة الإفادة من بعض أصحاب هذه التجارب والملمين بها كخبراء في عملية التطوير في هذه المرحلة. وهنا يأتي

أهمية الدور الذي يمكن أن تقوم به اليونسكو وغيرها من المنظمات الدولية المعنية في هذا المجال.

ملخص الفصل

يتناول هذا الفصل بالتحليل مهام مدير المدرسة وكيفية إدارته للوقت داخل مدرسته. حيث تتعدد وتتنوع مهام ومسئوليات مدير المدرسة إلى الحد الذي يجد معه صعوبة بالغة في إنجازها بالكفاءة المطلوبة ويشعر بضغط الوقت عليه فلا يتمكن من تنظيمه وإدارته ، وقد استعرضت الباحثة في هذا الفصل مهام ووظائف وواجبات وأعمال وأدوار مدير المدرسة، فكلها مسميات لشيء واحد يصف ما يقوم المدير بعمله فعلا خلال ساعات اليوم الدراسي ، وقد أفاضت أدبيات الإدارة الحديثة في وصف وتحديد هذه الأعمال، كما استعانت الباحثة بالقرار الوزاري رقم (١٢٠) بتاريخ ١٩٨٩/٥/٣٠ والذي يحدد مسئوليات مديري ونظار ووكلاء المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة ومناه المرحلة الإعدادية مجال الدراسة ، سواء في الشئون الفنية أم الإدارية أم المالية والمخزنية.

فتحديد ما يقوم به المدير فعلا من أعمال خلال اليوم الدراسي يعتبر خطوة أولية تساعد المدير في تخطيط وقته ، فعملية تخطيط الوقت عملية معقدة وليست بسيطة، وتتطلب أن يتقن المدير العديد من المهارات مثل مهراة تسجيل الوقت وتحليله، ويستعين في هذه العملية بسجلات الوقت حتى يستطيع تكوين رؤية واضحة لكيفية تصرفه في الوقت المتاح لديه، وبالإضافة إلى ذلك فهناك العديد من المهارات التي ينبغي أن تتوافر في المدير حتى يتمكن

مــن إدارة وقــته بشكل جيد وفعال ، ومن أهم هذه المهارات : مهارة تنظيم الــوقت ، ومهــارة التخطيط الاستراتيجي ، والابتكار ، ومهارة التعامل مع الحاســب الآلي ، ومهارة صنع القرار ، والقدرة على الإقناع ، والقدرة على التطويــر الذاتي ، والمرونة ، وغيرها من المهارات الأخرى التي تؤثر في كيفية إدارة المدير للوقت.

وكمــا ذكــرنا مــن قبل فإن مهام ومسئوليات مدير المدرسة متعددة ومتنوعة بشكل كبير يصعب معه أن يقوم بالعمل بمفرده، فهو يعمل بمساعدة فــريق مــن المعلمــين والإداريين ، يفوض إليهم إنجاز بعض الأعمال مع اســتمرار متابعته لهم ، ومن هنا كان لابد من الحديث عن المعلم ودوره في إدارة الــوقت داخل المدرسة ، سواء أثناء عملية التدريس داخل الفصل ، أو أثناء إنجاز المهام الإدارية المكلف بها من قبل المدير.

ثــم تــتحدث الباحثة عن بعض الأساليب الإدارية الحديثة وعلاقتها بــإدارة الــوقت. ومــن أهــم هذه الأساليب : الإدارة بالأهداف ، والإدارة بالــتفويض ، والإدارة بالاستثناء ، وإدارة الجودة الشاملة ، وكل أسلوب من هــذه الأساليب له علاقة كبيرة بإدارة الوقت حيث أن استخدام هذه الأساليب في الإدارة من شأنه أن يوفر الوقت والجهد ويزيد الإنتاجية ، ويعطي للمدير فرصــة لاســتثمار وقــته وإدارته بشكل جيد وفعال مما يقلل من الهدر في العملية التعليمية.

ومــع ذلــك لا نستطيع أن نجزم أن استخدام أسلوب معين من هذه الأســاليب أو مــن غيرها هو الأفضل ، إلا أنه ينبغي على المدير أن يكون

علـــى وعـــي ودرايـــة بكل هذه الأساليب الحديثة يستعين بها جميعا حسب الموقـــف والظـــروف المحيطة ، والموارد المتاحة لديه ، وهذا من شأنه أن يساعده على إدارة وقته بكفاءة وفعالية.

وينتهي الفصل بالحديث عن التطوير التنظيمي للمدرسة بصفة عامة والمدرســـة الإعداديـــة بـــصفة خاصة كضرورة استراتيجية تفرضها طبيعة العـــصر ومـــا به من تطورات متلاحقة في شتى المجالات تجعل من تطوير المدرسة الإعدادية ضرورة حتمية لمواجهة هذه التغيرات وإعداد الفرد الذي يـــستطيع أن يتعايش مع هذا العصر سريع التطور ، وكان لابد من التعرف أولا علـــى مفهـــوم التطويـــر الإداري ، ومفهوم التطوير التنظيمي للمدرسة الإعدادية بصفة خاصة ، وأهم أهداف هذا التطوير. وكذلك التعرف على أهم مؤشـــرات جـــودة التطويـــر التنظيمـــي والإطار العام لاستراتيجية التطوير التنظيمي ، وأخيرا التعرف على أساليب تطوير المؤسسات التربوية لمواكبة العـــصر الحديث وما به من تحديات سواء عن طريق برامج الإعداد المهني وبـــرامج التدريب أثناء الخدمة وما توفره للمديرين من فرصة للتعرف على الأســـاليب الإدارية الحديثة التي تمكنهم من تنظيم وقتهم وإدارته بشكل جيد والسيطرة على مضيعات الوقت المتعددة التي تتسبب في ضياع الوقت وهي كثيرة ومتعددة وتعوق مدير المدرسة عن إدارة وقته وتحقيق أهدافه ، ولذلك يجب السيطرة على مضيعات الوقت.